

XI HÕNHÃ? E AGORA?



VAMOS SER PESQUISADORES:

**um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre
múltiplos seres, saberes e fazeres**

PAULA CRISTINA PEREIRA SILVA

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Paula Cristina Pereira Silva

***XI HÕNHÃ? E AGORA? VAMOS SER PESQUISADORES:
um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres***

Belo Horizonte
2022

Paula Cristina Pereira Silva

XI HÕNHÃ? E AGORA? VAMOS SER PESQUISADORES:
um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação para fins da obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Sena Tomaz

Belo Horizonte
2022

S586x
T

Silva, Paula Cristina Pereira, 1987-
Xi hõnhã? e agora? vamos ser pesquisadores [manuscrito] : um
fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres / Paula
Cristina Pereira Silva. - Belo Horizonte, 2022.
280 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Sena Tomaz.

Bibliografia: f. 272-280.

1. Educação -- Teses. 2. Pesquisa -- Metodologia -- Teses.
3. Índios Maxakali -- Pesquisa -- Teses. 4. Índios Maxakali -- Pesquisa --
Metodologia -- Teses. 5. Índios -- Pesquisadores -- Teses. 6. Índios --
Pesquisa -- Teses. 7. Escolas indígenas -- Teses. 8. Descolonização --
Teses.

I. Título. II. Tomaz, Vanessa Sena, 1964-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9798

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

XI HÕNHÃ? E AGORA? VAMOS SER PESQUISADORES
um fazer pesquisa Tikmũ'ün entre múltiplos seres, saberes e fazeres

PAULA CRISTINA PEREIRA SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de maio de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Vanessa Sena Tomaz - Orientador
UFMG

Prof(a). Rosângela Pereira de Tugny
UFSB

Prof(a). Gersem José dos Santos Luciano
UnB

Prof(a). Sérgio Antônio Silva
UEMG

Prof(a). Roberto Romero Ribeiro Junior
Wenner-Gren Foundation

Belo Horizonte, 24 de junho de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 25/06/2022, às 07:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1545533** e o código CRC **1EDF364F**.

Para os meus amigos, guias e mestres tikmũ'ũn do Território Maxakali de Água Boa que, ao serem também pesquisadores neste trabalho, transformaram a jornada solitária do fazer pesquisa acadêmica em algo coletivo, afetivo e inimaginavelmente extraordinário.



AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço aos pesquisadores tikmũ'ũn que tornaram este trabalho possível: Adolfo Maxakali, Alenildo Maxakali, Antônio Maxakali, Antoninho Maxakali, Badé Maxakali, Basílio Maxakali, Carlos Alexandre Maxakali, Damião Maxakali, Diolina Maxakali, Dina Maxakali, Fabinho Maxakali, Glorinha Maxakali, Jovelina Maxakali, João Bidé Maxakali, Joviel Maxakali, Lucinda Maxakali, Lúcio Maxakali, Major Maxakali, Manoel Kele Maxakali, Margarida Maxakali, Markõy Maxakali (em memória), Marquinho Maxakali, Netinho Maxakali, Nobinho Maxakali, Reginaldo Maxakali, Tevassouro Maxakali, Tuilá Maxakali, Zezinho Maxakali e a todos de suas respectivas aldeias, *mai tãmnãg*, muito obrigada mesmo! Serei eternamente grata a vocês por terem me apresentado um fazer pesquisa outro, por terem pacientemente caminhado ao meu lado nessa jornada que foi pesquisar juntos e por terem compartilhado comigo diversos dos seus seres, saberes e fazeres. Agradeço ainda ao grande mestre José Ferreira Maxakali (Zezinho), pela maravilhosa acolhida em sua aldeia, por todas as histórias partilhadas e por todo incentivo. À Neuza Maxakali, Maria Diva Maxakali, Margarete Maxakali, Carmem Silva Maxakali e Ciara Maxakali, que sempre se envolviam e apoiavam as nossas pesquisas. Um agradecimento muito especial a todos os alunos da 'Escola do Lúcio', por tanto envolvimento com a pesquisa, por tanto carinho, sorrisos e infinitos "mai" partilhados comigo. Preciso agradecer também a todos os demais Tikmũ'ũn dos outros territórios que me proporcionaram aprendizados imprescindíveis para que eu pudesse chegar à proposição da pesquisa de doutorado.

Somam-se a essa jornada, diversos outros seres que foram para mim fonte de inspiração, orientação, motivação, aconchego, afago, sorriso e amor, imprescindíveis para o início, o meio e o fim deste trabalho.

Ao Amor maior que habita dentro mim, que me protegeu ao longo das diversas viagens que tive que fazer 'só', que me deu força e coragem para enfrentar traumas, desafios e injustiças.

Aos meus amados e amigos pais que fizeram de tudo para garantir que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade e nunca mediram esforços para apoiar meus sonhos. À minha mãe Idalina, uma mulher de força e resiliência indescritíveis, que, além de me acalmar com o seu imenso amor e ouvir os meus inúmeros desabafos, sempre buscou dar ideias para colaborar com as lutas tikmũ'ũn. Sem você, mãe, a proposta da padaria nunca teria nascido, bem como as diversas mudas de árvores que plantamos. Ao meu pai Paulo, um homem de uma generosidade e entrega à sua família indescritíveis, que sempre enche o meu coração de

incentivo, “Inha, Inha, Inha, essa vaga já é minha”, e afeto, meu porto seguro. Sem você, pai, eu nunca teria tido forças para recomeçar, para lutar pelos meus sonhos pessoais e profissionais.

Ao meu Sunshine, minha filha-irmã Roberta, que já com seu nascimento me ensinou que o ‘diferente’ é, na realidade, extraordinário. Obrigada meu raio de sol por diariamente me fortalecer com sua alegria e me inundar com um amor que nunca conheci igual.

Ao meu companheiro de vida, de trabalhos, de lutas, de sonhos, o meu amor Augusto, por tamanha dedicação, cuidado, amparo, paciência e incentivo. Obrigada por sempre apoiar as minhas pesquisas, por acreditar incondicionalmente em mim, por permanecer diariamente ao meu lado, carregando-me no colo quando as lutas se tornaram pesadas demais, tornando possível o que sem você não seria. Que sejamos muito felizes na nossa *little* Valfenda!

Aos meus filhotes de quatro patas, Kal-el e Gordo, pelo contínuo e incansável companheirismo, por ficarem ao meu lado horas a fio enquanto escrevia, por me acalentarem com tanto carinho quando as lágrimas escorriam e por me encherem de muito amor.

À minha tia-amiga-irmã Fernanda, que nunca mediu esforços para fazer o possível e o impossível por mim, principalmente para tornar a minha ‘nova’ vida leve e feliz.

Ao meu irmão Alexandre e à minha cunhada Natália, por sempre me divertirem, mimarem e terem um orgulho tão grande de mim que me enche de força. Obrigada por também terem me presentearem com a Zoe, a Noa e o Zion, que, com seus nascimentos, me apresentaram um tipo de amor que eu não conhecia, o amor de tia.

A todos os meus familiares, que sempre me apoiaram e torceram por mim. Em especial, aos meus avós maternos, Nilza e Aniceto, por terem me dado a chance de me reconectar à mãe Terra. À minha tia Rosa e seu esposo Paulo, à minha prima-irmã Angie e sua família, por terem me acolhido com muito amor em um momento difícil da minha história. À minha família mineira, à minha sogra Edna, uma mulher guerreira por quem tenho uma profunda admiração e gratidão, ao meu sogro Carlos Roberto, à minha cunhada Natália, ao meu concunhado Daniel, à vó Camila, à tia Rosângela e ao tio Luciano, muito obrigada por todo apoio, amor e cuidado.

À minha orientadora, professora Vanessa Tomaz, pela oportunidade de desenvolver pesquisa ao seu lado, por ter sido a maior incentivadora da proposta deste trabalho. Agradeço por não ter medido esforços para tornar essa jornada possível, pelos estímulos e inúmeros aprendizados, por toda dedicação, orientação e leitura cuidadosa. Serei eternamente grata a você pela confiança e parceria, por ter caminhado comigo lado a lado nesse fazer pesquisa outro. Admiro-te por isso e pela pesquisadora humana, corajosa e generosa que és.

À banca examinadora. Não há como mensurar em palavras a alegria que sinto por vocês terem feito parte dessa jornada e o quão honrada fico por este trabalho ser avaliado por vocês. Eu os admiro muito, vocês são para mim referências de pesquisadoras e pesquisadores, bem como inspirações de humanidade. À professora Rosângela de Tugny, a minha eterna gratidão, o seu extraordinário trabalho entre os Tikmũ'ũn e as suas publicações foram referenciais constantes para este trabalho, além de terem me ensinado sobre uma escuta sensível que orientou a minha postura de pesquisadora. Ao professor Gersem Baniwa, uma gratidão infinita tanto pelos aprendizados sobre a sua luta histórica pela educação indígena, quanto pelos deslocamentos e incentivos para que eu percorresse caminhos outros. As suas generosas e potentes palavras na qualificação deram-me força e coragem. Ao professor Sérgio Silva, o início de tudo, meu antigo e eterno orientador, quem me apresentou os projetos editoriais indígenas e me chamou atenção para os saberes e os fazeres dos diversos povos indígenas existentes no Brasil. Serei eternamente grata a você por isso, por tamanha parceria, amizade e apoio. Ao antropólogo Roberto Romero, a quem tenho o privilégio e a honra de chamar de amigo, suas contribuições teóricas e emocionais foram essenciais neste trabalho. Você é mais um dos presentes que ganhei nessa jornada de pesquisa com os Tikmũ'ũn. Obrigada por ter caminhado ao meu lado nesses anos de pandemia, por tamanha disponibilidade, parceria, escuta, paciência para ouvir os meus áudios *podcasts*, os meus desabafos nas nossas prosas 'terapia'. Preciso deixar registrado um agradecimento especial pelas traduções que fizestes, imprescindíveis para este trabalho, obrigada por tanto *Homet!* À professora Carolina Tamayo, quem, mesmo antes que eu tivesse a oportunidade de conhecê-la, já me inspirava com os textos de suas pesquisas, agradeço-te pela leitura atenta e sugestões valiosas. À professora Ozirlei Marcilino, que se tornou uma irmã da pesquisa para a vida, o meu profundo e eterno agradecimento por literalmente segurar a minha mão ao longo dessa jornada. Obrigada por todas as generosas inspirações teóricas, por toda escuta, parceria, apoio e portas abertas. Gratidão infinita a você e à sua família pelas inúmeras prosas maravilhosas com muita partilha de afetos e comidas deliciosas na sua casa.

Aos amigos do CMBH, da UEMG, da UFMG, do SIE, do IFMG, da vila e da vida em BH, que entenderam a minha ausência ao longo desses anos de pesquisa e sempre torceram por mim com muito amor. Em especial, à minha grande amiga Claudia Magnani, eterna parceira de pesquisa e de lutas, sempre extremamente generosa e companheira, obrigada pelas inúmeras partilhas. À minha irmã de alma, Anny Venâncio, que veio lá de Manaus para iluminar a minha vida em um momento de muitas lutas, obrigada por todo abraço caloroso, sorriso generoso, palavras de força e por sempre se manter presente na minha vida. Ao meu irmão mineiro, Arthur

de Mendonça, por toda gargalhada, cumplicidade, incentivo e luz, obrigada por sempre se fazer presente, uma saudade infinita das nossas prosas com acarajé. À minha irmã de orientação, Luciana Pereira, minha veterana que me recebeu com muito afeto, obrigada por tanta escuta, orientações, trocas e desabafos, por continuar segurando a minha mão mesmo longe.

À minha professora de inglês Viviane Ramos, por todos os aprendizados e partilhas, pelas traduções generosas para esta tese, por também me proporcionar momentos ‘terapêuticos’, nas nossas aulas eu me sinto fortalecida, energizada, leve e feliz.

À toda a comunidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, aos estudantes, aos professores e funcionários da Secretaria, obrigada por toda gentileza, paciência, atenção e carinho com que me trataram.

À Linha de Educação Matemática, FAE/UFMG, a todos os professores e estudantes que me receberam com tanto afeto e disponibilidade, fazendo com que eu me sentisse ‘em casa’. Obrigada por toda troca, pelos ensinamentos e pelas valiosas sugestões na etapa de revisão do projeto de pesquisa.

À Flávia Grossi, minha veterana e companheira de disciplinas, obrigada por todo incentivo, sorriso, suporte e força, principalmente em meio ao caos da pandemia.

Ao grupo Teoria Histórico-Cultural da Atividade da Pesquisa em Educação, FAE/UFMG, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Intercultural Indígena (GEPEEI), FAE/UFMG, pelas discussões motivadoras, pelos encontros fortalecedores e agradáveis.

Ao curso de Licenciatura em Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei) da UFMG, por toda oportunidade e confiança, pelas maravilhosas experiências formativas e pelos inúmeros amigos indígenas que eu pude conhecer.

Ao Zey e a sua família, por todo cuidado e hospedagem na cidade de Santa Helena de Minas.

À Fapemig, pela concessão da bolsa de doutorado, essencial para a realização desta pesquisa.

Um agradecimento muito especial a memória da minha eterna amiga baiana quilombola Andréa Marques, uma militante incansável na luta antirracista e defensora dos direitos quilombolas. Lembro-me da primeira vez que a vi, sentada do outro lado da sala, fazendo intervenções brilhantes na aula. Nossa afinidade foi instantânea, o meu coração sempre se enchia de alegria e força com os nossos encontros. A sua partida abrupta em junho de 2019 foi inacreditável e dolorosa, afetou-me profundamente, mas guardo a luz de Andréa e os seus ensinamentos dentro de mim, bem como a certeza de que o seu legado nunca será esquecido.

Without love, our efforts to liberate ourselves and our world community from oppression and exploitation are doomed. As long as we refuse to address fully the place of love in struggles for liberation we will not be able to create a culture of conversion where there is a mass turning away from an ethic of domination (bell hooks, 2006, p. 1)



Sem amor, nossos esforços para libertarmos a nossa comunidade planetária e a nós mesmos da opressão e da exploração estão condenados. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o papel do amor nas lutas pela libertação, não seremos capazes de produzir uma cultura transformadora, onde haja um afastamento em massa de uma ética da dominação (bell hooks, 2006, p. 1, tradução nossa)



 **RESUMO DOS PESQUISADORES**
acesse o QRCode para ouvir o canto de abertura deste trabalho e o que nos contam os tikmũ'ũn

RESUMO

Esta tese é uma experiência concreta de um fazer pesquisa com os Tikmũ'ũn, também conhecidos como Maxakali, entre múltiplos seres, saberes e fazeres. Teve como objetivo geral compreender um modo tikmũ'ũn de fazer pesquisa e a relação desse modo com o fazer escola. Nesse sentido, estamos diante de uma pesquisa produzida coletivamente que destaca a urgência da descolonização das pesquisas para dar visibilidade e reconhecimento aos seres, saberes e fazeres de diversos povos que, por séculos, foram preteridos pela sociedade ocidental dominante. Os participantes da pesquisa são diversos seres, humanos e também os considerados 'não humanos', que vivem no Território Maxakali de Água Boa, município de Santa Helena de Minas (MG). O material empírico foi produzido pelos pesquisadores tikmũ'ũn e pelas pesquisadoras não indígenas, que, juntos, criaram uma *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* (Perguntar à Terra) que compartilha pesquisas de diferentes temáticas. Essas pesquisas foram desenvolvidas, presencialmente, por todos os participantes da *Rede*, em suas respectivas aldeias, compartilhadas uns com os outros por meio de encontros de 'orientação' coletiva. Devido à pandemia de Covid-19, compõe também o material de pesquisa desta tese a produção remota de um livro com os resultados das pesquisas desenvolvidas na *Rede*. Buscando honrar a autoria e o protagonismo dos Tikmũ'ũn, procuramos um caminho teórico-metodológico que, de fato, dialogue com a cosmovisão desse povo. Para isso, construímos diretrizes para a análise do material de pesquisa fundamentadas nos seres, saberes e fazeres tikmũ'ũn, esboçados pelos pesquisadores em suas pesquisas. Orientadas por essas diretrizes, foram chamados outros estudos sobre metodologias de pesquisa indígena que se baseiam na prática ancestral indígena da contação de histórias (*storytelling*), também comum entre os Tikmũ'ũn, e que destacam a potência das histórias para se ensinar (*storywork*), a fim de valorizar a oralidade e focar no que os pesquisadores da *Rede* queriam nos contar. Foram feitos movimentos alternados de análise, ora posicionando a lente de análise no macro, englobando todas as pesquisas da *Rede*, ora no micro, que reúne as atividades de uma das pesquisas da *Rede*, conectadas às práticas da escola, situadas em uma aldeia específica. O primeiro movimento analítico mostrou que diversos aspectos aprendidos, relacionados ao ser-saber-viver tikmũ'ũn, guiaram o modo de fazer pesquisa da *Rede*. Já a análise do micro possibilitou entender como tais aspectos orientam o modo de fazer escola tikmũ'ũn, que se conectou com o fazer pesquisa. Dos movimentos alternados de afastamento (macro) e de aproximação (micro) para análise das pesquisas da *Rede*, realizados no seu conjunto e individualmente, percebe-se que os pesquisadores tikmũ'ũn se movimentam autonomamente em busca da transformação da herança colonial de devastação dos seus territórios, com o objetivo de trazer de volta a floresta/mata, enxergando no fazer pesquisa um caminho para isso. Como resultado, podemos dizer que o fazer pesquisa da *Rede* tanto nos revelou o próprio referencial teórico-metodológico da presente pesquisa, fundamentado nos aspectos do ser-saber-viver tikmũ'ũn, como a forte conexão entre o fazer pesquisa e o fazer escola que se desenvolve por meio de um emaranhamento contínuo com a mãe Terra. A criação da *Rede* de pesquisa fortalece e dá visibilidade a esse fazer pesquisa e a escola tikmũ'ũn, que evidencia a potência pedagógica e política dessa iniciativa. Nessa perspectiva, a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* (Perguntar à Terra) alinha-se a uma prática de pesquisa que é politicamente posicionada, ou seja, que milita pela justiça social e cognitiva por meio da produção de conhecimentos que buscam transformar, partindo do micro, a realidade de injustiças operantes.

Palavras-chave: Ser-saber-viver tikmũ'ũn. Escola dos Tikmũ'ũn_Maxakali. Metodologia de Pesquisa Indígena.

ABSTRACT

This thesis is a concrete experience of doing research with the Tikmũ'ũn, also known as Maxakali, among multiple beings, types of knowledge, and practices. Its general objective was to understand a tikmũ'ũn way of doing research and its relationship with 'doing school'. In this sense, this collectively produced research highlights the urgency of decolonizing research, to give visibility and recognition to the beings, knowledge, and actions of different peoples who, for centuries, were disregarded by the dominant Western society. The research participants are several beings, humans and also those considered 'non-human', who live in the Maxakali Territory of Água Boa, in the city of Santa Helena de Minas, Minas Gerais, Brazil. Tikmũ'ũn researchers and non-indigenous researchers produced the empirical material. Together they created the *Hãm Yĩkopit Research Network (Ask the Earth)* that shares research on different themes. These studies were developed, in person, by all the participants of the Network, in their respective villages, shared with each other through meetings of collective guidance. Due to the Covid-19 pandemic, the research material of this thesis also includes the remote production of a booklet with the results of the research carried out by the Network. Seeking to honor the authorship and protagonism of the Tikmũ'ũn, we seek a theoretical-methodological path that, in fact, dialogues with the cosmivision of these people. For this, we built guidelines for the analysis of research material based on tikmũ'ũn beings, knowledge, and doings, outlined by researchers in their studies. Following these guidelines, we refer to other studies on indigenous research methodologies based on the indigenous ancestral practice of storytelling (storytelling), also common among the Tikmũ'ũn, and that highlight the power of stories to teach (storywork), in order to value orality and focus on what the Network researchers wanted to tell us. We made alternate movements of analysis, sometimes positioning the analytical lenses on the macro, encompassing all the Network's research, while other times focusing on the micro, gathering the activities of one research of the Network's, connected to school practices in a specific village. The first analytical movement showed that several aspects learned, related to being-knowing-living tikmũ'ũn, and guided the way of doing research in the Network. The microanalysis made it possible to understand how such aspects guide the way of 'doing tikmũ'ũn school', which was connected with 'doing research'. From the alternating movements of distance (macro) and approach (micro) to analyze the Network's research conducted as a whole and individually, we could see that tikmũ'ũn researchers move autonomously, seeking to transform the colonial heritage of territorial devastation, aiming to bring back the forest/woods and perceiving in research a way to do so. As a result, we can say that 'doing research' on the Network has simultaneously revealed the theoretical-methodological framework of the present research, based on the aspects of being-knowing-living tikmũ'ũn, as well as the strong connection between 'doing research' and 'doing school' that develops through a continual entanglement with Mother Earth. The creation of the Research Network strengthens and gives visibility to this way of research and to tikmũ'ũn school, highlighting the pedagogical and political power of this initiative. From this perspective, the *Hãm Yĩkopit Research Network (Ask the Earth)* is aligned with a research practice that is politically positioned, i.e., that advocates for social and cognitive justice through the production of knowledge that seeks to transform, from the micro, the reality of operative injustices.

Keywords: Being-knowing-living tikmũ'ũn. Tikmũ'ũn_Maxakali School. Indigenous Research Methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir a situação inicial dos Tikmũ'ũn frente à pandemia.....	20
Figura 2 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir os cantos da minha recepção na ‘Aldeia do Lúcio’.....	25
Figura 3 – Parte do Território Maxakali de Água Boa.....	30
Figura 4 – Floresta espalhada.....	31
Figura 5 – Mapa com a localização atual dos territórios tikmũ'ũn.....	32
Figura 6 – Religião.....	35
Figura 7 – Mapa com as aldeias que compõe o Território de Água Boa.....	55
Figura 8 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir os cantos entoados na abertura da reunião.....	67
Figura 9 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto entoado para abrir o 1º encontro.....	74
Figura 10 – Perguntas compartilhadas para orientar a discussão sobre ‘pesquisar’.....	77
Figura 11 – Tradução das perguntas da figura anterior para a língua maxakali.....	79
Figura 12 – Pesquisador Joviel Maxakali, na época, professor na sua aldeia.....	80
Figura 13 – Artefatos que Joviel produziu na sua pesquisa.....	82
Figura 14 – Desenho do Ser <i>Kutehet</i> (taquara) com lagarta dentro.....	83
Figura 15 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto sobre o Ser <i>Kutehet</i> (taquara).....	84
Figura 16 – Pesquisador Badé Maxakali, na época, professor na sua aldeia.....	86
Figura 17 – O mapa mostra, por meio dos cantos, os caminhos de <i>Mõgmõka</i>	87
Figura 18 – Lista com os nomes dos pesquisadores para as apresentações.....	88
Figura 19 – Pesquisador Fabinho Maxakali, na época, professor na Aldeia de Nova Raiz.....	89
Figura 20 – Desenhos produzidos por Fabinho na sua pesquisa.....	89
Figura 21 – Pesquisador Nobinho Maxakali, na época, vivia na Aldeia de Nova Raiz.....	91
Figura 22 – Material produzido na pesquisa de Nobinho.....	91
Figura 23 – Mapa de Nobinho com o que ainda existe de mata no território.....	92
Figura 24 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir os cantos entoados no final do 1º encontro.....	93
Figura 25 – Pesquisador Zezinho Maxakali, na época, professor na sua aldeia.....	96
Figura 26 – Lista com as roças que Zezinho planejava fazer.....	98
Figura 27 – Pesquisador Antônio Maxakali, na época, professor na ‘Aldeia de Badé’.....	98
Figura 28 – Desenhos produzidos pelo pesquisador Antônio para a sua pesquisa.....	100
Figura 29 – Pesquisador Basílio Maxakali, na época, professor na sua aldeia.....	100
Figura 30 – Lista com os cantos de <i>Po'op</i> que Basílio planejava escrever.....	101
Figura 31 – Pesquisador Manoel Kele Maxakali, na época, professor na ‘Escola de Major.....	104
Figura 32 – Pesquisador Carlos Alexandre Maxakali, na época, professor na Aldeia <i>Amaxix</i>	105

Figura 33 – Antigamente o território tinha muita mata e água.	105
Figura 34 – O Sol ficou triste, chora porque a mata está pegando fogo.....	106
Figura 35 – Cenário atual do território, com pouca água e muito capim.....	106
Figura 36 – Pesquisador Tevassouro Maxakali, na época, professor na Aldeia <i>Amaxiix</i>	108
Figura 37 – Tevassouro fez desenhos dos seres que existiam antigamente no território.....	108
Figura 38 – Pesquisadora Glorinha Maxakali, na época, professora na Aldeia <i>Amaxiix</i>	111
Figura 39 – Desenhos de Glorinha que mostram os locais onde se encontra o Ser <i>Tuthi</i>	111
Figura 40 – Pesquisador Tuilá Maxakali, na época, professor na Aldeia <i>Amaxiix</i>	113
Figura 41 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto de encerramento do 3º encontro.....	115
Figura 42 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto de abertura do 4ª encontro.....	118
Figura 43 – Material produzido por Badé sobre <i>Mõgmõka</i> durante sua pesquisa.....	119
Figura 44 – Arcos produzidos por Manoel Kele para fazer sua pesquisa.....	120
Figura 45 – Joviel produziu várias peneiras com diferentes grafismos.....	122
Figura 46 – Novos desenhos produzidos por Fabinho na sua pesquisa.....	122
Figura 47 – Desenhos produzidos por Basílio sobre o antepassado que virou urubu rei.....	124
Figura 48 – Pesquisador Major Maxakali, na época, professor na sua aldeia.....	125
Figura 49 – Materiais produzidos pelo pesquisador Major para a sua escola.....	126
Figura 50 – Pesquisador Damião Maxakali, na época, professor na ‘Aldeia do Major’	127
Figura 51 – Desenho de Damião representando o Ser Floresta de antigamente.....	128
Figura 52 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o que Maria Diva diz sobre a floresta antiga.....	128
Figura 53 – Pesquisadores e participantes reunidos ao final do 1º dia do seminário.....	129
Figura 54 – Pesquisador Netinho Maxakali, na época, vivia na Aldeia de Novas Raízes.....	130
Figura 55 – Carmem Silva Maxakali colaborou com a pesquisa de Netinho.....	131
Figura 56 – Desenhos feitos por Netinho com passo a passo da receita de remédio.....	132
Figura 57 – Reginaldo (esquerda), Antoninho (centro) e Alenildo (direita), apresentam o mapa.....	133
Figura 58 – Antônio e sua esposa, Lucinda Maxakali, apresentam novos desenhos.....	135
Figura 59 – Acesse o <i>QRCode</i> para assistir o vídeo feito pelo pesquisador Carlos Alexandre.....	135
Figura 60 – No desenho, Tuilá explica o sistema de alimentação dos rios pelas nascentes.....	138
Figura 61 – Acesso o <i>QRCode</i> para ouvir os cantos do Ser <i>Tuthi</i> (embaúba).....	139
Figura 62 – Algumas das hortas feitas por Tuilá durante sua pesquisa.....	144
Figura 63 – Pesquisador Adolfo Maxakali, na época, vivia na Aldeia <i>Amaxiix</i>	145
Figura 64 – Algumas fotografias dos jogos de futebol promovidos por Adolfo.....	145
Figura 65 – Jogo de matemática maxakali, produzido no programa SIE/FaE/UFMG.....	146
Figura 66 – Da esquerda para direita, Sorainha, Rausiane, Jovelina e Daniela.....	148

Figura 67 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto entoado no 3º dia do seminário.....	149
Figura 68 – Pesquisador Marquinho Maxakali, na época, professor na ‘Aldeia de Luizinha’.....	149
Figura 69 – Na foto, Marquinho, sua avó Cornélia Maxakali e seu pai José Luis Maxakali.....	150
Figura 70 – Nesse encontro, Nobinho mostrou três novos desenhos.....	152
Figura 71 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto de encerramento entoado pelos homens...155	
Figura 72 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir o canto de encerramento entoado pelas mulheres...156	
Figura 73 – Texto produzido pelos pesquisadores para participarmos do edital do PROEX....	170
Figura 74 – Um comparativo entre o que existia no território antigamente e o que se tem hoje.....	175
Figura 75 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver uma a atividade feita pelo pesquisador Marquinho....	176
Figura 76 – Acesse o <i>QRCode</i> para conhecer o livro.....	177
Figura 77 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver como se faz a brasinha.	183
Figura 78 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver a aula de compra e venda de brasinhas.....	185
Figura 79 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver a aula sobre os remédios do mato.....	188
Figura 80 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver um resumo da aula de cultura sobre o Ser <i>Tuthi</i>	193
Figura 81 – Alguns registros da primeira tentativa de produção de pães pelos Tikmũ’ũn.....	197
Figura 82 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver o jeito tikmũ’ũn de fazer pães.....	198
Figura 83 – Acesse o <i>QRCode</i> para ver as aulas de plantar sementes e mudas.	204
Figura 84 – À esquerda, aula sobre como cuidar das plantas, à direita, aula de plantar.....	205
Figura 85 – Os nomes antigos das escolas do Território de Água Boa.....	207
Figura 86 – Materiais didáticos criados pelo pesquisador Badé para usar na sua escola.....	217
Figura 87 – <i>Mĩmkũĩn</i> , o <i>A B C</i> tikmũ’ũn, usado para ensinar os cantos aos meninos.....	218
Figura 88 – Durante a pandemia os alunos da ‘Aldeia do Lúcio’ plantaram mudas de árvores.....	251
Figura 89 – Trecho sobre a Aldeia <i>Mĩkaxka Ka</i>	256
Figura 90 – Acesse o <i>QRCode</i> para ouvir as considerações de Lúcio Maxakali sobre a <i>Rede</i>	261

LISTA DE ABREVIATURAS

- APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- Apoime - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- ATL - Acampamento Terra Livre
- CF88 - Constituição Federal de 1988
- CONEEI - Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena
- FaE - Faculdade de Educação
- Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- Fiei - Formação Intercultural de Educadores Indígenas
- Funai - Fundação Nacional do Índio
- GEPEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Intercultural Indígena
- Grin - Guarda Rural Indígena
- MEC - Ministério da Educação
- MPF - Ministério Público Federal
- PAEI - Programa de Apoio Integrado a Eventos
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PIEI - Programa de Implementação de Escola Indígenas de Minas Gerais
- PL - Projeto de Lei
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PROEX - Pró-reitoria de Extensão
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- SEE/MG - Secretaria de Educação de Minas Gerais
- SIL - Summer Institute of Linguistics*
- SIE - Saberes Indígenas na Escola
- SPI - Serviço de Proteção aos Índios
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

ESCREVER E (SOBRE)VIVER NO MUNDO EM SUSPENSÃO	21
A PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	26
O encontro entre uma designer com os Tikmũ'ũn	26
O redesenho da proposta inicial de pesquisa	38
As diretrizes da pesquisa: seres, saberes e fazeres tikmũ'ũn	41
Ações desenvolvidas, interrompidas e redirecionamentos da pesquisa	54
OS ENCONTROS ENTRE MÚLTIPLOS SERES, SABERES E FAZERES	63
<i>Xi hõnhã? E agora? O que vamos fazer?</i>	64
Do convite à contraproposta de investigação	67
Os movimentos do nosso grupo de pesquisa	73
Os aprendizados sobre o ser-saber-viver tikmũ'ũn	157
O resistir e (re)existir da <i>Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit</i>	169
O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO FAZER PESQUISA JUNTOS	179
Aprender sobre pesquisa, fazendo pesquisa	180
Aprender sobre escola, fazendo pesquisa	205
Os caminhos tikmũ'ũn são diferentes	228
A PESQUISA COMO UM EMARANHAMENTO COM A TERRA	231
Pesquisar é perguntar à Terra	232
Pesquisar é fazer estando juntos <i>xẽ'ẽnãg</i>	240
Pesquisar é buscar juntos a transformação da Terra	246
<i>Hãm Yĩkopit</i>, um fazer pesquisa outro	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	272

PREFÁCIO



Figura 1 – Acesse o *QRCode* para ouvir a situação inicial dos Tikmũ'ũn frente à pandemia
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=o0EyJUgQYnA>

ESCREVER E (SOBRE)VIVER NO MUNDO EM SUSPENSÃO

Escrever neste momento de pandemia de Covid-19 não é fácil. Escrever sobre a pandemia é ainda mais difícil. O coração aperta, o nó na garganta sufoca e as lágrimas escorrem ao nos lembrarmos das milhares de vidas, irreparáveis, que foram interrompidas violentamente pelo coronavírus e suas variantes. Contudo, por mais difícil que seja, em respeito e em memória a todas essas vidas que se foram, não poderíamos iniciar este trabalho de forma diferente. Nossas vidas, as vidas dos Tikmũ'ũn (povo indígena também conhecido como Maxakali) e o presente trabalho foram, de várias formas, atravessados e afetados pela pandemia, ainda em curso enquanto escrevo. Essa crise sanitária, como apontado pelo ativista indígena Ailton Krenak (2020a), colocou o mundo em estado de 'suspensão', interrompendo 'temporariamente' planos, sonhos, rotinas, trabalhos, interações, o modo de viver que conhecíamos. Esse mundo em 'suspensão', que nos apresentou um (sobre)viver de luto, de medo, de isolamento, de incerteza e de insegurança, também escancarou diversas crises no funcionamento do mundo ocidental capitalista. Afinal, como lamentavelmente testemunhamos no Brasil, muitas das mortes poderiam ter sido evitadas se não vivêssemos em um sistema econômico tão desigual.

De certa forma, as crises reveladas pela pandemia de Covid-19 deram visibilidade a outras ciências, outras formas de viver e de nos relacionar com mundos outros que reforçaram a fragilidade do modelo de sociedade dominante. O considerado 'homem moderno', fruto de um passado imperialista, colonialista, de dominação de saberes, seres e fazeres, foi rendido e, por hora, vencido pelo invisível.

Entre os povos indígenas, presenciamos um grande envolvimento de lideranças, professores, ativistas e pesquisadores de diversas etnias em diferentes tipos de *lives*. Algumas iniciativas autônomas, outras, convites de não indígenas que desejavam ouvir suas percepções sobre a pandemia, opiniões acerca dos inúmeros desafios a serem enfrentados, principalmente no pós-pandemia. Nessas *lives*, vários caminhos alternativos ao modo de vida capitalista e à ciência ocidental eurocentrada foram propostos, como nos mostra a profunda reflexão do professor e pesquisador indígena Gersem Baniwa, a seguir.

Eu acredito que uma das lições que devemos tirar dessas crises que estamos passando, principalmente da crise existencial que a pandemia da Covid-19 traz, é rever exatamente esse caminho que resolvemos trilhar. Afinal de contas, isso é uma escolha. Lá atrás, no século 15, século 16, século 12, século 5, século 1, os séculos anteriores, haviam outros projetos epistemológicos, haviam outras crenças, outros projetos civilizatórios. Eu não tenho a menor dúvida disso, que o que estamos vivendo são epistemologias que fracassaram. Agora mais do que claro mostram como essas epistemologias dominantes estão numa crise profunda. Por exemplo, a própria ciência.

Não estou falando do viés ideológico político. Acho que a ciência junto a técnica, a tecnologia, tem avanços a pouco tempo para nós indígenas de ordem de milagre, na dimensão de milagre. Por outro lado, claramente se observa os limites da poderosa ciência, dessa poderosa epistemologia que se acreditava verdadeira, absoluta, única, [...] porquê como é que uma ciência médica não sabe o que fazer com um simples vírus invisível a olho nu, quase unicelular? [...] É bom perguntar aos povos indígenas, existem nossos sábios indígenas falando sobre isso, “oh, para nós não é novidade um vírus desse, nós conhecemos vírus, fazem parte da natureza, fazem parte do cosmo, aqui e ali eles aparecem, reaparecem e desaparecem” [...] As epistemologias indígenas, as cosmovisões indígenas, exatamente ensinam isso, não adianta combater a diversidade porque a diversidade e pluralidade faz parte, é constituinte da vida, constituinte da natureza, é impensável uma natureza uniforme, porque cada ser vivo, o menor que seja [...] tem tanta importância capaz de impor sua força até para grandes civilizações, ciências que se consideravam tão perfeitas, tão absolutas. Eu acho que é uma profunda reflexão. E no nosso caso, povos indígenas, só fortalece, faz a gente reafirmar exatamente as nossas cosmovisões, as nossas epistemologias, que não subestima ninguém e nada [...] Eu acho que é um momento sério e certo, um momento certo para a gente repensar as nossas ciências [...] de agora em diante temos que pensar ciências no plural mesmo porque não existe uma ciência tão poderosa assim. Eu acho que as nossas ciências indígenas agora têm maior legitimidade para desafiar a ciência homogênea, que se pretendeu ser hegemônica no mundo (LUCIANO, 2020b, *on-line*, transcrição nossa).

A *live* de que participou Luciano (2020b), assim como diversas outras, tem colaborado com a audibilidade e a visibilidade dos saberes, dos pensamentos e das ciências de diversos povos indígenas historicamente excluídos e subalternizados, trazendo-os para o centro do debate nas esferas acadêmicas e políticas. Esse grande debate que se instalou com a pandemia tem potencializado o que a professora indígena Naine Terena chamou de ‘quarto momento’ da história indígena no Brasil. De acordo com Terena (2019), o primeiro momento se refere ao período de tentativa de extermínio físico; o segundo, à investida de integração; o terceiro, à garantia dos seus direitos pela Constituição Federal de 1988 (CF88); o quarto, ainda em curso, abraça as tecnologias de comunicação e de informação utilizadas de forma ativa para a defesa dos seus direitos constitucionais e dos processos democráticos. Ter ciência deste quarto momento ajuda os desinformados a compreenderem por que vários povos indígenas têm conseguido lidar, mesmo em meio a tantas outras lutas que enfrentam, com esse novo desafio de ‘habitar’ o território digital para sobreviverem à pandemia e às crises dela decorrentes.

Presenciamos, atualmente, no Brasil, um trágico momento na história de sua democracia. O país está sendo governado por uma política autoritária, que não zela pela vida, tampouco pela diversidade e pela justiça social. Pelo contrário, um desgoverno que fomenta a violência e o desrespeito, que falha em suas obrigações legais para com os povos indígenas e diversas outras minorias, como reforça a Apib (2020b):

O Governo Federal é o principal agente transmissor do vírus entre os povos indígenas. A omissão na construção de ações eficazes de enfrentamento a pandemia, a

negligência na proteção dos trabalhadores e usuários do Subsistema de Saúde Indígena e a construção de políticas que favorecem a invasão dos territórios indígenas são os principais fatores desse contexto de violações (APIB, 2020b, *on-line*).

O atual governo deu ainda mais provas de sua postura antidemocrática e anti-indígena quando retomou o Projeto de Lei 490 (PL 490), criado em 2007, para votação na plenária da Câmara dos Deputados. Tal projeto prevê alterações nas regras de demarcação de terras indígenas, como a transferência do Poder Executivo para o Legislativo da competência para realizar demarcações de terras indígenas e o estabelecimento de que somente aquelas terras que estavam ocupadas pelos povos originários até 5 de outubro de 1988 se enquadrariam no critério para demarcação, o que pode anular muitas terras já demarcadas, além de proibir a ampliação das reservas indígenas já existentes. Diante dessa ameaça inconstitucional, uma vez que sua proposta descaracteriza o Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que exclui todo o processo histórico do Brasil de colonização e usurpação de terras indígenas, os povos originários, mais uma vez, mostraram sua força, resistência e coragem realizando a maior mobilização *on-line* dos povos indígenas do Brasil: o Acampamento Terra Livre 2021 (ATL). Devido à crise política que também assola o Brasil, esse ATL teve como tema “A nossa luta ainda é pela vida, não é apenas um vírus”. Como nos mostram os dados levantados pelo Comitê Nacional pela Vida e pela Memória Indígena, “A pandemia expôs a política do ódio que a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) já vinha denunciando. Acelerou ainda mais a violência política e a perseguição” (APIB, 2020a, p. 5).

No dia 22 de agosto de 2021, diante do agravamento das violências e da pandemia da Covid-19 nos seus territórios, diversos povos indígenas ocuparam Brasília e iniciaram o Acampamento Luta pela Vida. Essa iniciativa, que contou com aproximadamente 6 mil indígenas, foi considerada a maior mobilização presencial pós-constituente da história do Brasil (APIB, 2021). Uma iniciativa que nos mostra o poder da ancestralidade e dos filhos da Terra, que muito nos ensinam também sobre outros modos de vida que não são fundamentados na lógica do egoísmo e do individualismo do capitalismo, mas sim na solidariedade, na coletividade e no altruísmo. De acordo com o documento redigido pelos manifestantes, “A nossa luta não é apenas para preservar a vida dos nossos povos, mas da humanidade inteira, hoje gravemente ameaçada pela política de extermínio e devastação da Mãe Natureza promovida pelas elites econômicas [...] e de governantes” (APIB, 2021, *on-line*).

A situação dos Tikmũ’ũn frente à pandemia, que acompanhamos remotamente, apesar de suas especificidades, não se diferiu do quadro, compartilhado pela Apib (2020b), de ausência de

políticas efetivas para o enfrentamento do coronavírus. Para que os órgãos de proteção e assistência que atuam com os Tikmũ'ũn, de fato, tomassem atitudes para assegurar suas vidas, segurança alimentar e saúde em meio a pandemia, foi preciso uma série de denúncias frente ao Ministério Público Federal (MPF). Sofrendo com a morosidade, homogeneidade e ineficiência de ações públicas para suprir as aldeias de gêneros alimentícios, implementar procedimentos de segurança sanitária e garantir a participação dos indígenas na tomada de decisão, os Tikmũ'ũn escreveram carta ao MPF, gravaram vários áudios solicitando ajuda, como podemos observar no áudio da *Figura 1*, e buscaram fortalecer parcerias com universidades e outras entidades que historicamente os têm apoiado.

Assim, nesses dois anos (sobre)vivendo à pandemia, nos envolvemos com diversas ações junto aos Tikmũ'ũn em prol da segurança e da garantia de suas vidas. Não foi um período fácil, muitas foram as vezes que nos sentimos impotentes e de mãos atadas frente aos inúmeros desafios que esse povo teve que enfrentar para sobreviver à pandemia e suas crises. Entretanto, nossos contínuos contatos com os Tikmũ'ũn nos possibilitaram testemunhar a força e a resiliência de um povo sobrevivente a um histórico processo de violações, o que muito nos ensinava e nos motivava a não desistir de lutar com eles. Essa força também nos ajudou a não desistir da pesquisa de doutorado, entrecortada pela pandemia quando ainda a estávamos desenvolvendo coletivamente na aldeia, uma vez que eles mesmos não desistiam. Assim, diversos foram os redirecionamentos que tivemos que fazer na pesquisa e vários foram os desafios com que tivemos que lidar para que continuássemos pesquisando junto com os Tikmũ'ũn.

É nesse contexto, em que tivemos de (sobre)viver em meio a tamanhas perdas, sofrimentos, lutas, retrocessos e incertezas, que nasce esta tese, trazendo-nos esperança, mesmo que pequena, de que caminhos outros são possíveis para resistir e (re)existir em meio a tantas crises.

Gostaríamos, assim, de convidá-los para conhecer parte do que os Tikmũ'ũn nos ensinaram sobre uma forma de se fazer pesquisa coletivamente, uma forma que coloca em estado de 'suspensão' o 'como', o 'para que' e o 'por que' da pesquisa acadêmica, fundamentada no pensamento científico moderno-ocidental. Para nós, é um imenso prazer compartilhar com vocês os movimentos e deslocamentos dos diversos seres, saberes e fazeres que tornaram este trabalho possível em meio a um mundo em 'suspensão'.

INTRODUÇÃO



Figura 2 – Acesse o *QRCode* para ouvir os cantos da minha recepção na ‘Aldeia do Lúcio’
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wuDy15wpZsA&t=5s>

A PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Muitos foram os caminhos percorridos para que eu pudesse viver o momento registrado no vídeo da *Figura 2*, que mostra a ocasião em que fui recebida pelos Tikmũ'ũn¹, com muitos cantos, sorrisos e afetos. Na ocasião, ao ser chamada para sair de trás da câmera e me juntar a eles e aos cantos, ouvi deles a inesquecível frase: “Vamos apresenta a pesquisa pra comunidade e pedi pros *yãmĩyxop* irem na frente pra faze o trabalho”.

Após essa fala e após me reposicionar, junto deles e não atrás da câmera, fui tomada por uma emoção difícil de ser expressa por meio palavras. Logo nos primeiros dias² no Território Maxakali de Água Boa, em Santa Helena de Minas, todas as ‘certezas’ e ‘definições’ do projeto de doutorado foram se esvaziando. O que o meu olhar, a minha escuta, o meu corpo – afetados por aquela recepção – perceberam era que trilharíamos caminhos outros, não os por mim inicialmente traçados, mas sim caminhos fundamentados em uma produção coletiva entre múltiplos seres, saberes e fazeres.

Assim, para que seja possível falar do redesenho da presente pesquisa e de como ela aconteceu, é importante compartilhar os caminhos que me levaram até os Tikmũ'ũn e à proposição deste doutorado, dando destaque ao que fui aprendendo com cada um deles. Além disso, apresentaremos o redesenho da proposta inicial de investigação, os redirecionamentos tomados frente à pandemia e os referenciais que me auxiliaram a fazer os deslocamentos teóricos e metodológicos necessários para entender outros modos de ser, saber, viver e pesquisar.

O encontro de uma designer com os Tikmũ'ũn

Foi por meio de um projeto de iniciação científica, realizado em 2013 na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que me aproximei das produções editoriais indígenas e ouvi, pela primeira vez, falar dos Tikmũ'ũn. Finalizada a iniciação científica, permaneci pesquisando sobre os editoriais indígenas na monografia para conclusão do curso de graduação em Design Gráfico. Enquanto desenvolvia a monografia, no ano de 2014, fui me aproximando da língua

¹ Apesar de serem mais conhecidos como Maxakali, segundo a antropóloga Magnani (2018), Tikmũ'ũn “é o termo usado pelos índios para se autodenominarem quando falam em sua língua” (p. 45). Por isso, neste trabalho, adotamos o etnônimo como esse povo se autodenomina, Tikmũ'ũn, que, segundo o linguista Silva (2020), tem como tradução literalmente ‘homens e mulheres’.

² Dia 29 de agosto de 2019, terceiro dia no Território Maxakali de Água Boa. Nesse dia nós fizemos um mutirão na aldeia de Lúcio Maxakali para limpar o pátio da aldeia e refazer o teto da *Kuxex* (casa dos cantos).

maxakali por meio dos textos que analisava nas suas publicações editoriais. Ainda na graduação, fui convidada a participar da equipe de Saberes Indígenas na Escola (SIE), no núcleo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), onde acompanhei a produção de materiais didáticos para as escolas tikmũ'ũn, especificamente, atuando na criação dos projetos gráficos dos mesmos.

A experiência no SIE me levou a propor uma pesquisa de mestrado que, inicialmente, tinha como objetivo desenvolver com os Tikmũ'ũn uma tipografia³ que atendesse suas peculiaridades linguísticas e culturais. Entretanto, ao iniciar a pesquisa com eles, percebi que desenvolver uma tipografia poderia ser uma demanda externa para os projetos gráficos, principalmente dos designers, mas não deles. Assim, readequamos a proposta de pesquisa do mestrado frente ao que percebemos que realmente importava para os Tikmũ'ũn: identificar e registrar sua iconografia. A adequação do foco da pesquisa possibilitou não somente fazer o mestrado, como me aproximar ainda mais desse povo, principalmente nas minhas estadias no Território Maxakali de Aldeia Verde (Município de Ladainha). Com isso, pude criar relações de confiança e reciprocidade, ver e aprender com eles sobre o que eu já havia lido na vasta literatura publicada sobre os Tikmũ'ũn ou produzida por eles.

Até então, pelo que tinha vivenciado com os Tikmũ'ũn, aprendi que pesquisas que proporcionam o encontro respeitoso e sensível entre regimes de conhecimentos diferentes podem estimular caminhos outros para o desenvolvimento de trabalhos interculturais⁴. Além disso, passei a questionar alguns princípios e diretrizes institucionalizados no campo do Design, estruturados na sociedade ocidental dominante, e destacar que eles não podem ser simplesmente transpostos e aplicados para os trabalhos desenvolvidos com os Tikmũ'ũn, como registrado na minha dissertação (SILVA, 2017).

Aqui é importante fazer um parêntese para explicar o porquê do uso da palavra 'dominante' ao nos referirmos à sociedade ocidental. Apesar de estarmos nos referindo à epistemologia europeia ocidental 'moderna', que imperou no mundo com o colonialismo, existia e continuou existindo diversas outras epistemologias ocidentais que foram subalternizadas e invisibilizadas.

³ “Definiremos, assim, tipografia como o conjunto de práticas subjacentes à criação e utilização de símbolos visíveis relacionados aos caracteres ortográficos (letras) e para-ortográficos (tais como números e sinais de pontuação) para fins de reprodução, independentemente do modo como foram criados (a mão livre, por meios mecânicos) ou reproduzidos (impressos em papel, gravados em documento digital)” (FARIAS, 2001, p. 15).

⁴ É importante destacar que nossa compreensão de interculturalidade se orienta na teorização de Catherine Walsh (2012). Interculturalidade como a produção de conhecimento 'outro', como algo que problematiza as relações de poder, de dominação e de colonização, que vai muito além de apenas uma inter-relação entre culturas diferentes.

De acordo com Stuart Hall, citado por Smith (2018), o “Ocidente é uma ideia, um conceito, uma linguagem usada para imaginar um conjunto complexo de histórias, ideias, eventos históricos e relações sociais” (p. 58), que permitiu caracterizar as sociedades em categorias, e, assim, estabelecer um modelo padrão para comparar e avaliar outras sociedades. Nossa escolha pela palavra ‘dominante’, quando nos referirmos à sociedade ocidental, então, visa se contrapor a esse conceito de ocidente que traz consigo uma unicidade historiográfica de sociedades que nunca existiu.

Ainda sobre os caminhos percorridos até a presente pesquisa, uma das experiências que vivenciei no SIE, a elaboração de um jogo para o ensino de matemática nas escolas tikmũ’ũn, foi o ponto de partida para elaborar o projeto para a seleção do doutorado. Isso porque, ao acompanhar a produção desse jogo, pude concretizar uma possível aproximação do campo do Design com o da Educação Intercultural Indígena, particularmente da Educação Matemática. Primeiro porque percebi a importância do uso de elementos visuais e simbólicos para a compreensão do jogo, oferecendo uma contribuição do campo do Design para projetar complexos códigos que funcionam como um potente sistema de comunicação. Segundo porque visualizei uma proximidade do pensamento criativo do Design com o pensamento concreto das sociedades indígenas, que, segundo Lévi-Strauss (1962), é mais próximo da percepção e da imaginação, regido por uma “intuição sensível” (p. 30). A partir disso, fiquei instigada em pesquisar mais sobre a aproximação entre o campo do Design e o da Educação, especificamente da Educação Intercultural Indígena, tendo como foco a utilização de outros modos comunicacionais⁵, para além da escrita alfabética numérica, nos processos educativos escolares.

Outra experiência que foi determinante para a formulação das questões que originaram esta pesquisa, refere-se a minha participação na coorientação do Trabalho de Conclusão de Curso de Lúcio Maxakali, egresso da Licenciatura em Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei), na UFMG (formado na habilitação da matemática). O trabalho tinha como tema o dinheiro, sendo o objetivo de Lúcio investigar o uso desse elemento pelo seu povo, do Território Água Boa. Ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa, ele foi nos mostrando que somente a escrita alfabética numérica não seria capaz de sistematizar a produção de conhecimentos tikmũ’ũn naquele trabalho, pois havia especificidades que não eram compatíveis com os métodos/formatos das pesquisas acadêmicas ocidentais dominantes. Outro

⁵ Modos comunicacionais são os elementos que criam significado que são empregados em uma cultura, tais como, imagem, escrita, gestos, discurso, postura, olhar que são usados para criar *links* com outros tempos e espaços, possibilitando comunicação simultânea (VAISH; TOWNDROW, 2010).

aspecto importante revelado na coorientação desse trabalho foi entender que, na tentativa de desenvolver o seu trabalho nos formatos da academia ocidental dominante, o que até então se apresentava como os únicos caminhos possíveis de pesquisa, Lúcio reproduzia a prática de um pesquisador não indígena na aldeia, o que acabava por não envolver a comunidade e dificultava a produção dos dados (TOMAZ; SILVA; MAXAKALI, 2020).

Assim, passamos a perceber a limitação dos procedimentos metodológicos da academia. Foi somente quando Lúcio passou a fazer a pesquisa de um jeito mais compatível com as formas como o seu povo produz, compartilha e atualiza seus saberes, é que o trabalho ganhou um outro nível de produtividade e envolvimento da comunidade. Soma-se a isso o fato de termos conseguido entender um dos modos como Lúcio organizava seus conhecimentos, por meio do que nós, não indígenas, chamamos de linha do tempo, o que também facilitou a inclusão (oficial) dos *yãmĩxop* (povos-espíritos) no trabalho. O resultado final da pesquisa foi um produto multimodal, uma linha do tempo (MAXAKALI, 2018), ou seja, uma proposta que combina/conjuga/articula vídeos, fotos, desenhos, cantos e textos, em que diferentes modos comunicacionais coexistem e se complementam.

Essa experiência, além de ter me mostrado o potencial da multimodalidade, ou seja, do “[...] uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668), possibilitou que eu visualizasse parte dos desafios impostos à Educação Intercultural Indígena. Apesar das intenções curriculares de construir um diálogo mais horizontal e transversal entre diferentes tipos de saberes, na prática, nem sempre essa interação é eficaz, principalmente quando se trata de seres, saberes e fazeres que se distanciam muito da ciência considerada ‘moderna’. O que vivenciei na coorientação do trabalho de Lúcio foi o encontro entre regimes de conhecimentos diferentes, compartilhados e expressados por diferentes seres e fazeres, que nos ensinou sobre um modo de fazer pesquisa que inclui, inclusive, os seres ocidentalmente considerados não humanos. Com isso, percebi a urgência de pensar outros caminhos metodológicos para realizar as pesquisas acadêmicas e também de registrar e formatar essas pesquisas, buscando modelos mais democráticos, heterogêneos e inclusivos, que possibilitem uma escuta sensível e efetiva das múltiplas vozes que, por séculos, foram abafadas.

Todas essas três experiências (do SIE, da pesquisa do mestrado e da coorientação da pesquisa de Lúcio), brevemente compartilhadas, nos possibilitaram também ir conhecendo cada vez mais

os Tikmũ'ũn. Por isso, parece oportuno fazer uma *breve* apresentação desse povo não somente a partir do que lemos sobre eles em trabalhos de outros pesquisadores não indígenas realizados junto desse povo, mas também a partir de suas próprias publicações. Destacamos a palavra *breve* porque, em outras partes desta tese, mais informações serão inseridas sobre os seres, saberes e fazeres tikmũ'ũn, compartilhadas por eles mesmos, trazendo, assim, suas próprias vozes para falarem por si. É importante deixar claro que há várias etnografias que se dedicaram exclusivamente a conhecer o modo de viver dos Tikmũ'ũn, o que não foi o foco deste trabalho, que podem ser consultadas para um aprofundamento, sendo as mais recentes: Campelo (2018), Álvares (2018), Magnani (2018) e Romero (2021).

O povo Tikmũ'ũn_Maxakali

Figura 3 – Parte do Território Maxakali de Água Boa



Fonte: autora, 2015

Ao pisar a primeira vez nos territórios tikmũ'ũn, no ano de 2015, fiquei impactada com a nudez da paisagem captada pelos meus olhos, uma escassez de bichos, matas, rios, como nos mostra a *Figura 3*. Percebi a ausência dos diversos seres que tinha ouvido nas histórias dos Tikmũ'ũn, que também habitam e circulam nos seus cantos registrados nas publicações editoriais que vinham produzindo. Embora algumas publicações de autoria tikmũ'ũn, conforme *Figura 4*, já me alertavam para esse fato, eu não imaginava nem de perto a realidade dos seus territórios.

Figura 4 – Floresta espalhada
 Floresta espalhada no meio do capim
 o capim separou a floresta
 sempre queimando
 O capim colônho saiu no meio
 antigamente a floresta era junta
 antigamente tinha muita caça na grande floresta
 hoje, já acabou
 sempre queimando, a caça acabou também
 sempre queimando, os fazendeiros derrubando a floresta
 e plantando capim.
 O fogo acabou com a floresta, e os fazendeiros também
 os fazendeiros derrubaram e botaram fogo
 quando as folhas secaram
 a floresta foi roçada e queimada também.

Fonte: Maxakali *et al*, 2012, p. 123

O trecho acima, retirado de *O Livro Maxakali conta sobre a Floresta os Tikmũ'ũn*, fala sobre esse cenário de degradação dos seus territórios, que nem sempre foram assim, sendo resultado de frentes exploratórias não indígenas. Antes de se abrigarem nos territórios hoje demarcados, que foram os últimos redutos de suas fugas ao longo dos séculos XVIII e XIX, os Tikmũ'ũn habitavam as regiões do leste de Minas Gerais e Espírito Santo e sul da Bahia. De acordo com o antropólogo Campelo (2018), eles se deslocavam entre tais estados pelos rios Jequitinhonha, Mucuri e Pardo e pelo interior da mata densa.

O material etnohistórico da pesquisadora Paraíso (1998) supõe que os Tikmũ'ũn faziam parte de um grupo composto de nações parentadas entre si, que teriam se aliado e se aldeado em conjunto, principalmente no século XIX, para se protegerem dos colonos e dos Botocudos⁶. Destacamos que, apesar de alguns pesquisadores apontarem a existência de vários grupos e povos distintos na origem dos Tikmũ'ũn, nos contatos que temos tido com eles, enfatizam que são um povo só. Campelo (2018) explica que, ao indagar sobre isso nas aldeias, ouviu inteiradas vezes dos seus interlocutores: “Maxakali é um só, aqui não tem essa história de povos, de grupo não, é tudo uma coisa só [...] somos um só” (p. 57). Por isso, utilizaremos neste trabalho a

⁶ Segundo Romero (2021), eram os “[...] inimigos tradicionais, os povos borum habitantes do Vale do Rio Doce e Mucuri. Mais conhecidos na literatura como ‘Botocudos’, estes povos são conhecidos pelos Tikmũ'ũn como *Yĩmkoxeka*, “Orelhas grandes”, em referência aos discos de madeira que usavam nos lóbulos das orelhas e nos lábios” (p. 51-52).

palavra povo, a forma como eles próprios se identificam, mas tendo ciência da multiplicidade viva e pulsante em sua origem e composição.

Até a primeira década do século XX, escassas são as informações sobre os Tikmũ'ũn, sendo os primeiros relatos produzidos por naturalistas, viajantes, militares e missionários estrangeiros. Tais relatos, que são precários e parciais, segundo a antropóloga Magnani (2018), são gerados por um “[...] olhar estrangeiro – historicamente e culturalmente orientado – filtrado por suas próprias categorias morais e propósitos expansionistas, científicos e missionários” (p. 47). Segundo Campelo (2018), há registro, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, da presença dos Tikmũ'ũn onde hoje se situa o município de Umburantina, distrito de Bertópolis. Foi nessa região do córrego de Umburanas e de Água Boa, cercada por fazendeiros, que foram demarcados os dois primeiros territórios tikmũ'ũn, Pradinho (município de Bertópolis) e Água Boa (município de Santa Helena de Minas).

Figura 5 – Mapa com a localização atual dos territórios tikmũ'ũn



Fonte: autora, 2022

Atualmente, como mostra a *Figura 5*, os Tikmũ'ũn vivem em 4 localidades e em 5 agrupamentos, em áreas que são consideradas algumas das menores terras indígenas do país. A chamada Terra Indígena Maxakali (5.305 ha) contempla os dois primeiros territórios

demarcados (Pradinho e Água Boa). Além desses, há dois territórios, classificados pela legislação vigente como ‘reservas indígenas’ (por serem terras compradas pela União): Aldeia Verde (522 ha), município de Ladainha, e Aldeia Cachoeirinha (606 ha), município de Teófilo Otoni. Em meio à pandemia de Covid-19 e durante a escrita deste texto, devido ao agravamento de conflitos internos em Aldeia Verde, houve a dissidência de um grupo de Tikmũ’ũn. Depois de uma série de deslocamentos e mudanças, em setembro de 2021, esse grupo retomou uma terra da União na região de Itamunheque, zona rural do município de Teófilo Otoni, e criaram a Aldeia-Escola-Floresta.

As aldeias tikmũ’ũn costumam ter ‘subaldeias’ que, geralmente, possuem uma organização social definida como patrilinear, relativo aos parentes pelo lado paterno, e patrilocal, quando o casal reside com ou perto dos pais do marido. Entretanto, alguns pesquisadores, como Popovich (1980) e Álvares (1992), reportaram uma tendência à uxorilocalidade, que seria quando os cônjuges vão morar na casa ou na aldeia da família da mulher.

Sueli Maxakali, uma das minhas anfitriãs na época do mestrado, sempre conta que perder suas terras originárias foi um dos preços que seu povo pagou para continuarem falando a língua maxakali, classificada pelos linguistas como pertencente ao tronco Macro-Jê. Apesar de até meados do século XX (RUBINGER, 1980) esse povo ter sido reduzido a um número de 59 pessoas, hoje somam aproximadamente 2.354 pessoas (BRASIL, 2020). De acordo com Sueli Maxakali, “Os brancos tentaram, de todo jeito, acabar conosco. Não conseguiram até hoje, agora não conseguem mais” (*apud* ROMERO, 2015, *on-line*). De fato, mesmo tendo que lidar com inúmeros impactos nos dias atuais, frutos desse histórico de exploração e devastação dos seus territórios, como a perda da autonomia alimentar, já que hoje não conseguem mais sobreviverem somente com a caça, a coleta e a roça ancestral, os Tikmũ’ũn permanecem resistindo e existindo com uma força e coragem surpreendentes.

Embora não sejam mais considerados nômades e atualmente habitem territórios despidos da Mata Atlântica, visualmente povoados por capim colônia, na instância sóciocosmológica, convivem com inúmeros seres. De acordo com Magnani (2018), o território continua rico e diversificado, pois conta com inúmeras “[...] subjetividades humanas e não-humanas, corpos, histórias, sabores, imagens, sonoridades, memórias, movimentos, danças, saberes e práticas, que vêm sendo adaptadas, alimentadas e reconfiguradas constantemente, na vida cotidiana e ritual” (p. 46), sendo os *yãmĩyxop* centrais para isso.

Ao assistir aos filmes⁷ produzidos pelos Tikmũ'ũn e fazendo a pesquisa de mestrado, aprendi que os *yãmĩyxop* são os responsáveis pelo movimento dessa instância sóciocosmológica, sendo os encarregados por trazerem os cantos, que guardam a biodiversidade dos territórios destruídos, bem como diversos dos seus saberes e fazeres. Os trabalhos de Popovich (1976), missionário e linguista do *SIL* responsável por criar a grafia da língua maxakali, nos explica que *yãmĩyxop* era utilizado tanto para designar 'espírito' quanto rituais. Etimologicamente, a palavra é composta por *yãmĩy*, traduzido como 'espírito', e *xop* é um radical coletivizador. De acordo com Tugny (2011b), os *yãmĩyxop* são uma miríade de povos cantores, traduzidos pelos Tikmũ'ũn ora como 'imagens', ora como 'espíritos'. Entretanto, a antropóloga Magnani (2018) faz uma ressalva à palavra 'espírito'. Segundo ela, apesar de ser uma palavra utilizada inclusive pelos Tikmũ'ũn, é importante ter clareza de que a noção que temos dessa palavra a partir do repertório ocidental dominante, que evoca uma entidade imaterial e sempre invisível, não contempla, como ela destaca, a “dimensão agentiva, visual, sonora e material” (p. 54) desses seres. Tendo clareza disso, nos alinhamos ao esforço da pesquisadora de “[...] não invisibilizar linguisticamente a existência (agência) e a substância desses seres, através do uso de categorias importadas da nossa linguagem e referentes ao nosso sistema de pensamento” (*Idibem*). Assim, a palavra 'espírito', neste trabalho, será utilizada apenas quando for mencionada pelos Tikmũ'ũn, caso contrário, vamos nos referir a esses seres preferencialmente pela forma como são nomeados na língua maxakali, *yãmĩyxop* e *yãmĩy*.

Enquanto estive nas aldeias, ouvi alguns Tikmũ'ũn se referindo aos *yãmĩyxop* também como “religião”⁸, mencionavam que religião ia chegar ou que fariam religião. A presença dos *yãmĩyxop* na aldeia traz alegria e força aos Tikmũ'ũn, que se reúnem para entoarem cantos coletivamente, como podemos observar na *Figura 6*. A chegada e a permanência nas aldeias dos *yãmĩyxop*, segundo Tugny (2011b), “[...] é marcada por uma intensa prestação sonoro-musical, reunindo vozes dos homens, mulheres, crianças e espíritos, bem como por uma produção sustentada de alimentos que são levados pelos homens e mulheres a estes povos-aliados” (p. 3). As comidas oferecidas aos *yãmĩy* tradicionalmente estão relacionadas com caças e com as colheitas das roças, como apresentam alguns filmes⁹ tikmũ'ũn. Entretanto, com a

⁷ Grande parte dos filmes tikmũ'ũn produzidos por eles estão disponíveis em:

<<https://sites.google.com/view/cinemastikmuun/apresenta%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 10 jan. 2022.

⁸ Sobre isso, o antropólogo Romero (2021) faz uma interessante reflexão: “Ao traduzirem *yãmĩyxop* como “religião”, os Tikmũ'ũn rebatem o preconceito histórico de fundo evolucionista segundo o qual seus “ritos e superstições” – como foram chamados – não gozariam do mesmo estatuto de “religião”, pressuposto que fomenta ainda hoje as tentativas missionárias de convertê-los ao cristianismo” (p. 42).

⁹ São eles: *Quando os yãmiy vêm dançar conosco* (2012), *Cantos em um encontro de pajés Tikmũ'ũn-Maxakali* (2016), *Tatakox* (2007).

degradação territorial, tais alimentos foram substituídos por outros, geralmente comprados, como porco, frango, bolachas, café, suco, dentre outros.

Figura 6 – Religião
 Numa aldeia Maxakali
 aí uma pessoa chama os espíritos de religião para ficar
 Toda a tarde vão cantar
 cada um tem seu canto
 As mulheres vão dar comida pra eles
 A mulher vai escutar o canto do Religião
 e vai saber que é dela
 Espera e quando termina o canto
 a mulher chama para pegar comida
 Cada mulher tem seu canto de Religião
 Toda a tarde vai cantar porque Religião é bom para nós
 para as crianças ficarem felizes e os adultos também
 O canto de Religião espanta nossas doenças.
 Religião é muito forte e importante pra nós.

Fonte: Maxakali *et al*, 2012, p. 59

A *Figura 6* ainda nos conta que “uma pessoa”, ou seja, qualquer pessoa tikmũ’ũn pode chamar os *yãmĩyxop*. Sobre isso, Romero (2021) explica que os *yãmĩyxop* “[...] vêm porque vêm [...] Há modalidades distintas para suas visitas” (p. 46). Por exemplo, os *yãmĩyxop* podem visitar os Tikmũ’ũn para fazer crescer e fortalecer os corpos dos meninos, conduzi-los a *kuxex* (casa dos cantos) quando atingem a idade de iniciação, para expulsar dos arredores das aldeias os temíveis *ĩnmõxã* (espíritos canibais) e para curar alguém. O fato é que, independente da modalidade da visita, os *yãmĩyxop* sempre trazem consigo cantos, pois como nos ensinam os Tikmũ’ũn, “cada ritual tem canto e tem história” (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 134). Os cantos, de acordo com Tugny (2011a), trazem consigo o registro das expedições e dos movimentos dos *yãmĩyxop*.

Nas minhas estadias em Aldeia Verde, durante o mestrado, ouvi de algumas amigas tikmũ’ũn que eram donas de cantos, que tinham ganhado de sua mãe ou avó, como os Tikmũ’ũn nos contam, “cada um tem seu canto” (MAXAKALI *et al*, 2012, p. 59). Romero (2015) nos explica que as crianças tikmũ’ũn adquirem cantos doados por seus parentes mais próximos. Isso significa, segundo ele, “[...] vincular-se a um *yãmĩy*, tornar-se o seu ‘pai’ (*tak*) ou ‘mãe’ (*tut*), passar a partir daí a ‘cuidar’ deles e alimentá-los sempre que estejam de passagem pelas aldeias” (p. 88). Diante disso, o antropólogo reflete que todos os Tikmũ’ũn são um pouco xamãs, já que

tanto os homens quanto as mulheres possuem cantos que são transmitidos de geração em geração.

Tendo ciência de que os cantos compõem os corpos tikmũ'ũn, aprendemos que eles são fundamentais para a sociabilidade desse povo. Como destaca Campelo (2018), “[...] os cantos dão forma às relações quando começam a circular nos seus corpos, constituindo-se como fator primordial para a construção da pessoa tikmũ'ũn” (p. 53). A construção da pessoa tikmũ'ũn é relacional, que se dá por meio do estabelecimento de relações com os parentes próximos e com outros seres. De acordo com Romero (2021), ela é possibilitada por meio de um contínuo processo de “[...] aparentamento colocado em ação pela residência compartilhada, pelo intercuro sexual, pelo resguardo de sangue, pela dieta alimentar, pela memória e circulação das histórias e dos cantos, pela troca de afetos e cuidados” (p. 99). Sendo tudo isso, segundo o antropólogo, “atravessando e sendo atravessado pelos *yãmĩyxop*” (*Idibem*). Ter cantos de *yãmĩyxop*, estabelecer relações com *yãmĩyxop*, fazer *yãmĩyxop*, aprender com os *yãmĩyxop*, além de ser o modo como se experimenta a cosmologia tikmũ'ũn, é essencial para o viver e o ser tikmũ'ũn.

A proposição do doutorado

A minha aproximação para com os Tikmũ'ũn por meio dos trabalhos que apresentei, no início desta subseção, deu-me a oportunidade de conhecer algumas de suas demandas ligadas à escola, como: aprender mais sobre matemática para dominar o uso do dinheiro e as transações comerciais com os ‘brancos’; aprender o português; ter a certificação de escolaridade para ingressar na universidade; produzir materiais para as suas escolas, revitalizar seus territórios, dentre outras. Além disso, pude conviver com os Tikmũ'ũn e conhecer parte de sua cosmovisão. Tudo isso, certamente, foi o combustível que me impulsionou e me levou à proposição da pesquisa de doutorado.

Assim, reunindo os aprendizados dessas significativas experiências em que pude aprender e trocar conhecimentos com os Tikmũ'ũn, o projeto de pesquisa aprovado no colegiado do *Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*, na Faculdade de Educação da UFMG, em 2019, para este doutorado, tinha como objetivo geral “investigar os modos comunicacionais tikmũ'ũn utilizados nas suas práticas educacionais para impulsionar o ensino de aspectos quantitativos, relacionais e espaciais”. Nessa época, ainda estávamos utilizando como

referência Barton (2009), que trabalha com a ideia de que a matemática é um sistema de conhecimentos que nos ajuda a lidar com a quantidade, a medição e/ou os relacionamentos entre coisas, ideias e/ou espaço, formas e/ou padrões. Nessa perspectiva, a matemática é, assim, entendida como aspectos quantitativos, relacionais e espaciais da experiência humana. Entretanto, quando iniciamos o desenvolvimento da pesquisa, principalmente nas aldeias, percebemos que essa perspectiva, bem como o objetivo geral inicialmente proposto, não se adequava mais ao rumo que a pesquisa fora tomando.

É importante destacar que o foco nas práticas de matemática se justificava pela demanda tikmũ'ũn por conhecimentos desse campo. Além disso, ainda em diálogo com as experiências anteriores e frente a escassez de trabalhos sobre a produção de materiais para as escolas tikmũ'ũn, inicialmente, a pesquisa de doutorado buscava também atender uma urgência de se utilizar modos comunicacionais alinhados com os que esse povo utilizava nos seus processos educativos não-escolares no desenvolvimento de materiais didáticos.

As experiências anteriores de trabalho com os Tikmũ'ũn também nos ajudaram a visualizar uma possível diretriz metodológica para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, 'estar e fazer juntos'. Isso porque, o trabalho junto ao SIE e os relacionados a minha pesquisa de mestrado mostraram a importância de 'estar juntos' com os Tikmũ'ũn, não somente porque é imprescindível envolvê-los nos trabalhos que os dizem respeito, mas porque é se 'estando juntos' que se estabelecem relações de confiança, respeito, reciprocidade e responsabilidade. Assim, em um primeiro momento, a cosmopolítica (STENGERS, 2002) sustentou a nossa compreensão de 'experiência' junto aos Tikmũ'ũn, fundamentada no *experimental togetherness*. Nessa perspectiva, experiências são convivências (estar juntos) situadas, verdadeiras e respeitadas que não aspiram a uma unidade epistemológica, ontológica e cosmológica, mas que entendem ser exatamente a diferença que propicia a produção de novos caminhos. Foi no trabalho do Lúcio no Fiei/UFMG que eu e minha orientadora pudemos viver e entender a importância da coletividade no fazer da pesquisa, pois essa experiência nos mostrou que deveríamos reconhecer as relações com diferentes seres, saberes e fazeres tikmũ'ũn. Assim, pudemos compreender a importância também do 'fazer juntos', adicionamos o 'estar juntos' e o 'fazer juntos' ('estar e fazer juntos') para nos guiar nos trabalhos a serem desenvolvidos com os Tikmũ'ũn (TOMAZ; SILVA; MAXAKALI, 2020).

Entretanto, quando iniciamos a pesquisa de campo nas aldeias de Água Boa, percebemos que nossas referências, fundamentadas majoritariamente em um único sistema de conhecimento, o

ocidental dominante, muito se diferiam dos Tikmũ'ũn e, portanto, não atenderiam o rumo que a pesquisa fora tomando. Isso porque, com a entrada em campo, a recepção que me fizeram e o envolvimento dos Tikmũ'ũn com o tema 'pesquisa', eles me mostraram que possuíam outra prioridade: tornarem-se pesquisadores. Tal manifestação reorientou as nossas escolhas, ações, olhares e escutas, tendo sido fundamental para possibilitar o redesenho da proposta inicial, que apresento na sequência.

O redesenho da proposta inicial de pesquisa

O campo de pesquisa tem muito a ensinar ao pesquisador que se permite ser afetado¹⁰, ainda mais quando se trata de pesquisas junto a povos que possuem cosmovisões diferentes da ocidental dominante. Como já mencionado, o desenho inicial da tese se justificava pelas recorrentes manifestações de interesse dos Tikmũ'ũn por aprenderem sobre o uso de dinheiro/transações bancárias, o que interpretamos como demandas por ensino de matemática e pela produção de materiais específicos para suas escolas. Entretanto, ao convidá-los para participar da minha pesquisa de doutorado, os Tikmũ'ũn do Território de Água Boa me mostraram que tinham uma outra demanda: a de serem pesquisadores de temas pelos quais tinham interesse.

Essa 'nova' demanda não descartou a primeira, como mostraremos ao longo da tese, mas assumiu a centralidade do trabalho. Imediatamente atendendo essa demanda, criou-se um grupo de pesquisadores de diferentes aldeias, constituído de homens e mulheres, de várias idades, sendo a maioria professor. Esses pesquisadores apresentaram vários temas de pesquisa, assumiram, um a um, esses temas e se encaminharam para desenvolvê-los.

Para acompanhá-los e compartilhar suas pesquisas, nos vimos diante da urgência de redesenhar a nossa proposta da pesquisa, atentando para o que aprendemos ao orientar Lúcio Maxakali em seu TCC do Fiei sobre a necessidade de se pensar outros caminhos metodológicos para se fazer pesquisa junto com Tikmũ'ũn. Esse caminho teria que, necessariamente, trazer seus saberes para o centro da produção de conhecimentos nos espaços acadêmicos. Como destaca a pesquisadora indígena Kovach (2015), “[...] há uma necessidade da presença indígena na

¹⁰ Ser afetado aqui é no sentido compartilhado pela professora Tugny (2011a) ao refletir sobre a modalidade de pesquisa proposta pela etnóloga Jeanne Favret-Saada: “os afetos como experiência de conhecimento necessária, e a possibilidade de ver, a cada instante, seu projeto original de conhecimento se esvaziar” (p. XXVI).

academia que valorize o conhecimento indígena, para fornecer um papel de liderança a esse conhecimento. A liderança pressupõe controle autodeterminante, sem o qual as práticas assimilativas prosperam” (p. 50)¹¹. Assim, um fazer pesquisa tikmũ’ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres assume a centralidade do trabalho, não se limitando a ser apenas o meio pelo qual se desenvolveria a investigação sobre as práticas escolares, como previsto no desenho inicial, passando a ser parte da investigação.

A mudança de foco provocou outro deslocamento em relação às pesquisas etnográficas desenvolvidas sobre esse povo, porque direcionou nossa investigação para as metodologias de pesquisa criadas com e por indígenas. A princípio esse poderia ser um desafio a mais para a pesquisa, pois, de acordo com Smith (2018), “[...] apesar da extensa literatura a respeito da vida e dos costumes dos povos indígenas, há poucos textos críticos que adotam termos indígenas ou seus sinônimos locais quando se trata de metodologias de pesquisa” (p. 16). Na visão de Kovach (2015), embora o número de trabalhos¹² que tratam tanto da criação de espaços para abordagens de pesquisas indígenas quanto das próprias metodologias indígenas esteja aumentando, eles ainda representam uma pequena porcentagem das investigações desenvolvidas nos espaços acadêmicos.

No contexto brasileiro, alguns pesquisadores indígenas já estão problematizando o imperialismo das epistemologias e metodologias ocidentais eurocentristas no fazer pesquisa e na própria academia. Entre eles, apontamos os indígenas Edson Kayapó (BRITO, 2020), Gersem Baniwa (LUCIANO, 2021) e Célia Xakriabá (CORREA, 2021). Além disso, especificamente na UFMG, já é possível reunir pesquisas de autoria indígena produzidas no curso do Fiei/FaE, que, apesar de não focarem especificamente no desenvolvimento de metodologias de pesquisas indígenas, têm nos mostrado modos outros e particulares de cada povo no fazer pesquisa. Particularmente, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Intercultural Indígena (GEPEEI), sediado na FaE/UFMG, tem se dedicado a desenvolver pesquisas¹³ de autoria indígena e a investigar metodologias de pesquisas indígenas, em interface com a Educação Escolar Intercultural Indígena. São pesquisas que se fundamentam em epistemologias indígenas ou buscam estabelecer diálogos epistemológicos na perspectiva de

¹¹ “[...] *there is a need for indigenous presence within the academy that place value upon indigenous knowledge, to provide a stewardship role for those knowledge. Stewardship assumes self-determining control, without which assimilative practices thrive*” (KOVACH, 2015, p. 50).

¹² Kovach (2015) cita os seguintes trabalhos: Steinhauer, 2002; Thomas, 2005; Wilson, 2008; Hart, 2009; Kovach, 2009; Absolon, 2011; Wilson, Restoule, 2010.

¹³ Araújo (2019), Tomaz; Silva; Maxakali (2020), Marcilino; Tomaz (2020), Silva; Tomaz (2020).

metodologias de pesquisas interculturais, seguindo uma tendência que vai se fortalecendo em outras partes do mundo.

Portanto, no redesenho desta pesquisa, destacamos dois fatores que consideramos fundamentais. O primeiro é que, além de respeitarmos, nós valorizamos a diferença epistemológica, ontológica e cosmológica que existe entre nós (não indígena e indígena tikmũ'ũn). A todo momento fazíamos e fazemos questão de desconstruir a ideia de que por sermos não indígenas seríamos 'detentoras' de conhecimentos que por séculos se apresentam como 'superiores' a diversos outros. O segundo é que, ao convidarmos os Tikmũ'ũn para fazerem a pesquisa conosco, tínhamos a intenção de que eles se tornassem sujeitos ativos, pesquisadores e não apenas colaboradores ou informantes.

Todavia, os Tikmũ'ũn mostraram que participar de uma pesquisa de outrem ainda era pouco, eles queriam fazer eles mesmos suas próprias pesquisas. Assim, ao responderem o meu convite, como pesquisadores, os Tikmũ'ũn transformaram a atividade de pesquisa que eu fiz a eles em uma proposta reversa, em que eu me juntei a eles e às suas pesquisas. Esse movimento autônomo dos Tikmũ'ũn, ao nosso ver, está alinhado com o esforço de diversos povos indígenas que, como nos mostra Kovach (2015), vem acontecendo desde os anos 90 para assumirem o controle das pesquisas e avançarem em direção ao reconhecimento dos sistemas de conhecimentos indígenas dentro do próprio processo de pesquisa acadêmico.

Assim sendo, não bastava mudarmos apenas o objetivo da pesquisa de doutorado, mas, como destaca Smith (2018), as indagações precisavam ser feitas diferentemente, bem como a classificação das prioridades, a definição dos problemas, das metodologias, de toda a estrutura compositiva do trabalho. Foi preciso redefinir as prioridades da investigação, que passou a ter como objetivo geral: compreender o modo tikmũ'ũn de fazer pesquisa e a relação desse modo com o fazer escola. De certa forma, esse novo objetivo aponta para um detalhamento em objetivos específicos que requereu: descrever aspectos constituintes do ser-saber-viver tikmũ'ũn esboçados pelos pesquisadores por meio de suas pesquisas; analisar os aprendizados sobre ser-saber-viver tikmũ'ũn compartilhados no modo de fazer pesquisa; investigar como tais aprendizados guiam o nosso fazer pesquisa juntamente com os Tikmũ'ũn e se entrelaçam com o fazer escola; analisar a potência pedagógica e política do modo tikmũ'ũn de fazer pesquisa vivido.

Diante do redesenho da pesquisa, diversas indagações e desafios passaram a cercar a nova proposta. Por exemplo: Como faríamos uma pesquisa composta por muitas outras, de forma coletiva, e por meio de um fazer tikmũ'ũn que não conhecíamos? De que forma os Tikmũ'ũn assumem a orientação desse fazer pesquisa coletivo? Como enfrentaríamos os desafios impostos pelos prazos, formatos e normativas da pesquisa acadêmica, se nos juntamos aos Tikmũ'ũn para fazer pesquisa? Quais diretrizes teórico-metodológicas poderiam nos auxiliar na vivência e compreensão desse fazer pesquisa, sem impor-lhes os métodos acadêmicos convencionais? Como registraríamos e sistematizaríamos os procedimentos de pesquisa e as experiências vividas ao longo do trabalho de pesquisa com os Tikmũ'ũn? Como o modo de fazer pesquisa tikmũ'ũn se relaciona com as práticas pedagógicas em suas escolas e com o jeito próprio de ser-fazer escola tikmũ'ũn?

Apesar de muitos serem os questionamentos, na próxima subseção trazemos algumas diretrizes teórico-metodológicas que, inicialmente, pavimentaram os caminhos que nos levaram até à compreensão do fazer pesquisa vivido. Além disso, essas diretrizes nos ajudaram a lidar com os desafios advindos da pandemia de Covid-19, que requereu de nós novos ajustes na pesquisa.

As diretrizes da pesquisa: seres, saberes e fazeres tikmũ'ũn

As indagações e os desafios da nova proposta do doutorado sinalizavam que estávamos diante de uma situação de pesquisa que não conhecíamos. Não existia, até então, no nosso repertório formativo, uma orientação de como desenvolver uma pesquisa intercultural e múltipla. Estávamos imersas em um cenário totalmente novo para nós, diante de um espectro de temas de pesquisa trazidos pelos pesquisadores tikmũ'ũn, incluindo o que eu mesma trazia, que deveria compor uma 'única' pesquisa de doutorado.

Nesse sentido, fomos desafiadas a repensar a forma como sabíamos fazer pesquisa, a fim de que, de fato, pudéssemos viver uma pesquisa que rompesse com práticas investigativas hegemônicas. Por isso, detalharemos a seguir como fomos nos aproximando de propostas que julgávamos que poderiam nos ajudar no desafio de encontrar as diretrizes para entender o nosso fazer pesquisa intercultural e coletivo, pontuando algumas dessas diretrizes.

Nosso ponto de partida e os ensinamentos indígenas

Inicialmente, nos aproximamos do movimento decolonial¹⁴, pois suas reflexões nos pareceram promissoras por nos conscientizar para o fato dos estados-nação terem desenvolvido estratégias ideológicas/simbólicas também no sistema educacional e em suas estruturas legais para impor um tipo de discurso ‘ocidental’ que privilegiou uma cultura dominante sobre todas as outras. Com isso, diversos outros conhecimentos foram subalternizados, silenciados e ignorados pois um padrão de poder surgiu como resultado do colonialismo moderno (QUIJANO, 2005).

Assim, o movimento decolonial defende que precisamos encontrar novos conceitos e novas linguagens que contemplem a complexidade de gêneros, etnias, classes, sexualidades, conhecimentos, espiritualidades que existem (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Ao nosso ver, uma maneira de fazer isso é entrar em diálogo com outras formas de conhecimento, fugindo de paradigmas, abordagens, disciplinas e campos teóricos hegemônicos e colonialistas. A aproximação com os estudos decoloniais nos ajudaram a perceber que, à sua maneira, os Tikmũ’ũn nos convidaram a estabelecer um tipo de diálogo que valorize os seus seres, saberes e fazeres, sua cosmologia, seus cantos, a fim de entender o que e como eles estavam produzindo, discutindo e refletindo sobre um fazer que os identificava como ‘pesquisadores’, e que eles, desde o início, chamaram de *Hãm Yikopit* – ‘Perguntar à Terra’.

Destarte, a aproximação com os estudos decoloniais como uma possível lente teórica e metodológica para a análise que nos propusemos neste estudo nos mostrou a necessidade de entender as diferenças existentes entre a cosmovisão ameríndia e a cosmovisão ocidental dominante. Sobre a primeira, apesar de possuir variações e especificidades frente a cada povo indígena, sendo cosmovisões, elas possuem também alguns padrões parecidos que as aproximam, por isso, é comum serem nomeadas no singular (ameríndia). De forma geral, como nos explica o pesquisador indígena Luciano (2020b), a cosmovisão ameríndia é cosmocêntrica, ou seja, “[...] uma maneira de compreender o mundo em que o sujeito principal não é o homem, mas a natureza, o cosmo” (*on-line*, transcrição nossa). Diferentemente da segunda, que é uma cosmovisão herdeira das civilizações europeias, antropocentrada, na cosmovisão ameríndia, o

¹⁴ O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foi responsável por um importante movimento epistemológico de renovação das ciências sociais na América Latina no século XXI, já que, para eles, o mundo não foi completamente descolonizado, uma vez que os processos de descolonização iniciados no século XIX se limitaram à independência jurídico-política das nações. Segundo o Walsh (2009, p. 15-16), o termo decolonial, suprimindo o ‘s’, marca uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Desse modo, a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.

indígena é mais um sujeito dentre muitos que compõem a natureza, o cosmo. E, apesar de ser um sujeito importante e possuir um papel relevante na composição e constituição da natureza, do cosmo, não é o ser mais importante, superior ou inferior aos demais seres que existem, sejam eles “[...] animados, inanimados, os humanos, não-humanos” (*Idibem*).

Destacamos, assim, uma outra diferença da cosmovisão ocidental dominante para a ameríndia: a primeira é centrada no indivíduo humano, já a segunda, além de ser centrada na natureza e no cosmo, é não hierarquizada, ou seja, os diversos sujeitos coabitam, coexistem e convivem de forma interdependente. Todos os valores, morais, espirituais, sociais, nas sociedades indígenas, estão fundamentados na composição e nas dinâmicas da natureza e do cosmo. Como nos explica Luciano (2020b), “[...] o sentido da vida, o sentido das existências, está profundamente relacionado a essa compreensão do mundo, a essa organização do mundo” (*on-line*, transcrição nossa). Por isso, a força da espiritualidade entre os povos indígenas é central nas suas cosmovisões, já que, por meio dela, como nos explica o referido autor, tudo é conectado ao cosmo, o que torna os seres todos equivalentes. Já a cosmovisão ocidental dominante é materialista, estruturada em um sistema capitalista, que, além de não valorizar a vida na sua plenitude e diversidade, a precifica, a traduz em valores materiais, principalmente quantitativos.

Entender as diferenças significativas entre as referidas cosmovisões é essencial não apenas para ter clareza do porquê é tão complexa a utilização de referenciais teórico-metodológicos não indígenas em pesquisas como a aqui apresentada, mas também porque é fundamental compreender as metodologias indígenas. Além disso, esse entendimento também nos ajuda a refletir sobre como essas diferenças consubstanciais são questionadas a partir dos estudos decoloniais, referenciados primordialmente por autores não indígenas, como bem destaca Luciano (2021), ou seja, na cosmovisão ocidental dominante.

É importante destacar que utilizar metodologias e métodos não indígenas mais próximos dos sistemas de produção e socialização de conhecimentos dos povos indígenas não é suficiente para romper com a reverberação de práticas coloniais, principalmente na academia, que continua sendo um local de violência estrutural. Como nos explica Luciano (2020a), os “[...] conhecimentos acadêmicos são 99,9% coloniais” (*on-line*, transcrição nossa). O que nos mostra que diversas formas de subalternização inscritas no histórico processo de dominação do ‘colonizador’ sobre o ‘colonizado’ permanecem ainda na atualidade. Tais permanências, que são possibilitadas por um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, são chamadas de colonialidades que, segundo Walsh (2008), estão presentes na dimensão do

poder, saber, ser e, também, da natureza e da vida em si. Assim, iluminadas pelas reflexões da referida autora, entendemos que práticas coloniais podem ser descritas como ações, discursos, movimentos e propostas que colaboram para a manutenção ou a imposição de relações de poder que subalternizam, excluem e invisibilizam mundos outros, nos quais reverberam e intensificam colonialidades.

No entanto, nossas tentativas de aproximação com os estudos decoloniais esbarravam na nossa percepção de que precisávamos de um deslocamento maior em relação aos referenciais ocidentais dominantes, ainda que nos pautássemos na subversão da proposta do decolonialismo. Essa percepção ficou mais clara nos estudos da socióloga Rivera Cusicanqui (2010; 2015), boliviana do povo *aymará*, que nos alerta para o risco desses estudos criarem jargões, aparatos conceituais e formas de referências e contra-referências que podem distanciar a academia de compromissos e diálogos com as camadas sociais insurgentes.

Nessa perspectiva, vimos a necessidade de adentrar com profundidade nas cosmovisões indígenas, particularmente entre os Tikmũ'ũn. Para isso, buscamos referenciais que trouxessem, na prática, um fazer pesquisa que não se balizasse nos princípios teórico-metodológicos da sociedade ocidental dominante, o que não localizamos, até naquele momento, entre os trabalhos que se fundamentam nos estudos decoloniais. Pareceu-nos, assim, que seria preciso construir outras referências que, de fato, trouxessem para o centro da academia os sistemas de conhecimentos dos povos indígenas, neste caso, dos Tikmũ'ũn.

A cosmovisão tikmũ'ũn guiando todas as etapas da pesquisa

Diante da diversidade dos povos indígenas, é impossível existir uma receita de como se fazer pesquisa com eles. Isso porque, apesar de algumas semelhanças, cada povo possui especificidades nas suas cosmovisões. Ademais, como Lúcio Maxakali nos ensinou, ao fazer seu TCC, pesquisar entre os Tikmũ'ũn é se relacionar com seres de todos os tipos que compõem os cosmos de forma única. Portanto, depende tanto das particularidades dos seres envolvidos, quanto da receptividade e da reciprocidade estabelecida entre eles.

Em consonância com esse aprendizado, a pesquisadora Walker (2015) nos explica que “Os relacionamentos são parte integrante da pesquisa de paradigma indígena¹⁵, incluindo entre os humanos, entre os humanos e o mundo natural/cosmos e entre o pesquisador, os dados e os participantes” (p. 165, tradução nossa)¹⁶. Assim, conscientizamo-nos de que não encontraríamos o nosso caminho metodológico simplesmente transpondo referenciais ou experiências de pesquisa para este trabalho, que se pauta no compartilhamento de um fazer pesquisa com os Tikmũ’ũn. Nesse sentido, esse fazer pesquisa vivido é único, por isso teríamos de trilhar nosso próprio caminho, estabelecendo relações, que são particulares e situadas, entre os diversos seres que compõem esta pesquisa.

Diante disso, em busca de um caminho metodológico que dialogasse, de fato, com a cosmovisão tikmũ’ũn, inicialmente fizemos uma incursão na produção de pesquisadores indígenas sobre o tema ‘pesquisa’. Encontramos os estudos da indígena Kovach (2015), que dedicou o seu doutorado às investigações sobre metodologias indígenas, enfatizando que “O conhecimento indígena não é um conhecimento ocidental; metodologias indígenas não são construídas sobre o pensamento ocidental” (p. 57, tradução nossa)¹⁷. Portanto, para a autora, os sistemas de conhecimentos indígenas são a ‘batida do coração’ das metodologias indígenas. Sendo esse o entendimento primordial que se deve ter sobre metodologias indígenas. Sem compreender isso, é impossível se envolver e compreender as metodologias indígenas.

Kovach (2015) ainda explica que existem vários aspectos que caracterizam as metodologias indígenas, compartilhando, em seu trabalho, quatro¹⁸ que considera centrais: os sistemas holísticos de conhecimentos indígenas são uma forma legítima de saber; a receptividade e a relação entre os participantes da pesquisa é uma parte natural da metodologia de pesquisa; a coletividade, como forma de conhecimento, pressupõe reciprocidade com a comunidade; e os métodos indígenas, incluindo histórias, são formas legítimas de compartilhar conhecimento. Tais características nos ajudaram a pensar sobre a nossa pesquisa e concluir que, para

¹⁵ Segundo Wilson (2001), paradigma indígena é: “[...] simplesmente um rótulo para um conjunto de crenças que vão juntas para guiar minhas ações. Portanto, um paradigma de pesquisa é um conjunto de crenças sobre o mundo e sobre a obtenção de conhecimentos que vão juntas para orientar suas ações sobre como você fará sua pesquisa”. (p. 2, tradução da autora).

¹⁶ “*Relationships are integral in indigenous paradigm research, including among humans, between humans and the natural world/cosmos, and between researcher, data and participants*”. (WALKER, 2015, p. 165).

¹⁷ “*Indigenous knowledge are not Western knowledges; Indigenous methodologies are not build upon Western thought*”. (KOVACH, 2015, p. 57).

¹⁸ “*Holistic Indigenous Knowledges systems are a legitimate way of knowing. Receptivity and relationship between researcher and participantes is (or ought to be) a natural parte of the research methodology. Collectivity, as a way of knowing, assumes reciprocity to the community. Indigenous methods, including story, are a legitimate way of sharing knowledge*”. (KOVACH, 2015, p. 53).

compreender os movimentos que estavam sendo compartilhados entre mim e os Tikmũ'ũn, tínhamos, de fato, de seguir os fluxos desse povo no Território de Água Boa, redesenhando nossa trajetória de pesquisa coletivamente.

Essa percepção foi reforçada no diálogo que tivemos com o professor Gersem Baniwa, durante a sessão de qualificação desta pesquisa, realizada em janeiro de 2021, em que ele era um dos avaliadores. O professor nos alertou de que precisávamos assumir a escolha teórico-metodológica que se desenhou na prática da pesquisa junto com os Tikmũ'ũn em todas as instâncias da pesquisa, ou seja, nos guiarmos pelos seres, saberes e fazeres desse povo. Com isso, percebemos que teríamos de ampliar as referências que, com certeza, deveriam se aportar na cosmovisão tikmũ'ũn.

Os trabalhos de Kovach (2015) também reforçaram ainda mais essa percepção. Segundo a referida autora, os sistemas de conhecimento indígenas são legítimos e milenares, não coloniais e pré-coloniais, pois existem antes mesmo da colonização, mas diversos espaços educacionais formais continuam a ver os indígenas e seus sistemas de conhecimentos como inferiores. Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisas que adotam metodologias indígenas pressupõe lidar com tensões. Parte delas, são resultados de formas paralelas de conhecimentos e de metodologias que colocam diferentes valores sobre o processo e o produto da pesquisa. Já outras, surgem de “[...] opiniões divergentes sobre quem deve definir, controlar e tomar para si a pesquisa, e até que ponto a justiça social é buscada como um objetivo da pesquisa” (KOVACH, 2009, p. 33, tradução nossa)¹⁹.

Uma das tensões discutida por Kovach (2015), relaciona-se à dificuldade do que ela chama de “Indigenizar um conceito ocidental, tal como pesquisa, que é rígido com categorias de definição, critérios de avaliação, resultados e metas” (p. 51, tradução nossa)²⁰. Apesar de não ser um desafio novo, inclusive há pesquisadores que defendem a impossibilidade de se indigenizar conceitos ocidentais dominantes, temos clareza de que colocar a palavra ‘indígena’ antes da palavra ‘pesquisa’ não significa de fato romper com categorias do colonizador. Sobre essa tensão, que Kovach (2015) chama de “Indigenizar um conceito ocidental”, destacamos que é comum vermos vários pesquisadores indígenas se apropriando de categorias de origem não indígena que cercam o fazer pesquisa na academia, como epistemologia, ontologia,

¹⁹ “[...] is divergent opinions on who should define, control, and own research, and the extent to which social justice is pursued as a goal of research”. (KOVACH, 2009, p. 33).

²⁰ “[...] from Indigenizing a Western concept, such as research, that is rigid with definitional categories, evaluative criteria, outcomes, and goals” (KOVACH, 2015, p. 51).

metodologia, métodos, etc. (WILSON, 2001; KOVACH, 2015). Não vemos problema no uso dessas categorias, pelo contrário, faz parte do movimento de ‘retomada’ das pesquisas indígenas e demarca um posicionamento de resistência e enfrentamento de um sistema que insiste em inferiorizar seres, saberes e fazeres outros. Como nos explica o professor indígena Luciano (2021), utilizar conceitos e categorias do colonizador, da ciência racionalista, é uma estratégia para provocar um diálogo com a ciência ocidental dominante, o que, segundo ele, é algo difícil. Por isso a importância que, de fato, a proposta da pesquisa partisse dos Tikmũ’ũn, pois só assim viveríamos uma pesquisa que realmente é orientada pelos indígenas e não mais uma pesquisa feita *sobre* os indígenas.

Uma outra tensão abordada por Kovach (2015) está relacionada com a linguagem, ao nosso ver, especificamente com a sistematização da pesquisa. De acordo com a autora, a linguagem que usamos molda a maneira como pensamos, sendo, muitas vezes, utilizada pela sociedade ocidental dominante como uma forma de silenciar as vozes daqueles que estão marginalmente localizados. Com isso, ela destaca que a sociedade ocidental dominante utilizou a linguagem para silenciar as vozes daqueles que estão marginalmente localizados, sendo assim, uma “[...] ferramenta pela qual uma metanarrativa de ‘verdade’ e ‘normalidade’ que é perpetuamente reproduzida” (KOVACH, 2009 p. 25, tradução nossa)²¹. Nas academias, essa linguagem é majoritariamente representada pela escrita alfabética numérica, o que deixa claro que houve uma exclusão de outras linguagens, como a oral, milenarmente utilizada por grande parte dos povos indígenas. Assim, pesquisas indígenas devem lidar com esse grande desafio, o imperativo da linguagem escrita que se apresenta como um fator limitador e até mesmo excludente para povos que possuem outras linguagens, outros sistemas ativos e eficientes no processo de criação, compartilhamento e registro de seus conhecimentos.

Portanto, romper com a hegemonia das metodologias de pesquisa não é tarefa muito simples. Como nos alerta as pesquisadoras Simonds; Christopher (2013), muitos dos métodos e teorias indígenas não estão amplamente disponíveis em textos acadêmicos ou artigos publicados, o que dificulta o acesso a tais fontes, que poderiam colaborar com a compreensão de outras formas de se ‘pesquisar’. Sobretudo no contexto específico do Brasil, tivemos de nos esforçar para encontrar publicações com o foco nas metodologias de pesquisa indígenas. Ouvimos o pesquisador indígena Edson Kayapó, que argumentou que as pesquisas acadêmicas no contexto

²¹ “[...] tool by which a meta-narrative of ‘truth’ and ‘normalcy’ is perpetually reproduced” (KOVACH, 2009, p. 25).

brasileiro ainda têm privilegiado a perspectiva eurocêntrica, a cosmovisão ocidental dominante, desconsiderando outras formas de organização sociopolítica e negando outros saberes. Esses tipos de pesquisas acadêmicas, segundo o referido autor, “[...] enxergam esses saberes e identificam esses outros saberes como saberes inferiores, perpetuando a colonialidade, eternizando o racismo e o genocídio” (BRITO, 2020, *on-line*, transcrição nossa).

Soma-se as tensões conceituais e da linguagem o fato de, historicamente, como destaca Smith (2018), muitas pesquisas terem colaborado para a falácia da não humanidade dos povos indígenas, enfatizando resultados que não trazem contribuições para os mesmos. Essas pesquisas não acrescentam novos conhecimentos para os povos indígenas ou sugerem a eles práticas que não funcionam. No geral, os indígenas destacam que algumas pesquisas somente impulsionam carreiras profissionais aos pesquisadores não indígenas. A pesquisa acadêmica, por muitos anos, atuou e, em alguns contextos, ainda atua como um instrumento de subalternização, com fundamentos, princípios, metodologias, métodos e práticas referenciados em uma cosmovisão ocidental dominante, prestando aos interesses do pesquisador e não do ‘pesquisado’. Essa também é a avaliação dos próprios Tikmũ’ũn, expressa na reação de Margarida Maxakali quando apresentei a minha proposta de pesquisa, como veremos na seção a seguir.

Dessa forma, resolvi que, para seguir com esta pesquisa, teria de ir em busca de uma metodologia com uma abordagem contra-hegemônica, que, muitas vezes, não é percebida como válida na academia, pois desafia as metodologias ocidentais dominantes.

Uma pesquisa politicamente posicionada

A problematização feita pelos pesquisadores indígenas que apresentamos acima aponta desafios para uma pesquisa com povos indígenas, que expressa nada mais do que uma insistente injustiça cognitiva e social para com esses povos. São injustiças que precisam ser enfrentadas e reparadas. Para um deslocamento da pesquisa nessa direção, precisamos assumir, como pesquisadores, o papel político que as pesquisas indígenas têm reforçado e seguir caminhos outros junto a esses povos.

Segundo Kovach (2015), os indígenas fazem pesquisa política simplesmente por serem quem são, povos originários. Isso porque, como destaca Smith (2018), os povos indígenas

compartilham da triste experiência de terem sido pessoas subjugadas, que tiveram suas terras saqueadas e sofreram diversos tipos de violência e desrespeito. Por isso, as pautas dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores indígenas hoje, segundo os pesquisadores indígenas Archibald, Lee-Morgan, Sontolo (2019), têm como objetivo “[...] não apenas promover ações transformadoras em busca de justiça social para os povos indígenas em ambientes acadêmicos, mas também inclui a valorização e validação de nossos próprios sistemas de conhecimento”²² (p. 40).

Nesta pesquisa, fui convidada a me inserir em um grupo de pesquisadores tikmũ’ün, em que sou minoria. Mesmo assim, tenho consciência de que trazia comigo as marcas da colonialidade que insistem em perpetuar sobre os povos indígenas em geral e, particularmente, sobre os Tikmũ’ün. Por isso, assumimos um posicionamento político para a produção de uma pesquisa que fosse cognitivamente e socialmente justa de se fazer, orientada pela cosmovisão tikmũ’ün.

Para tanto, entendemos ser importante questionar a estrutura opressora, recusar os discursos inferiorizantes, admitir e dar visibilidade à existência daquilo que foi historicamente deixado à margem em muitas pesquisas, neste caso, as vozes, os seres, os saberes e os fazeres tikmũ’ün. Nesse sentido, entendemos que fazer uma pesquisa que se posiciona politicamente para a justiça social é um movimento também de buscar, por meio da produção de conhecimentos, transformar, ainda que na escala micro e localizada, a realidade de injustiças operantes. Nossa percepção se alinha à de Luciano (2020b), de que “[...] não tem futuro viável fazer uma transformação na macropolítica. Acho que a gente tem que começar a construir esse sonho da sociedade solidária a partir dos locais em que vivemos, micropolítica” (*on-line*, transcrição nossa). Portanto, o que estamos propondo nesse desenho metodológico, ao nosso ver, aproxima-se também da reflexão do professor Edson Kayapó, quando defende a urgência de se fazer *pesquisa posicionada*.

Então é necessário nós rompermos, superarmos com a visão eurocêntrica e colonialista, e dar audibilidade e visibilidade a esses grupos silenciados historicamente, e me reporto aqui particularmente aos povos indígenas [...] Devemos trazer para dentro da história esses povos indígenas para entender seus projetos de vida, entendermos a sua história, seus saberes, e compreender a história como um campo de possibilidade em que muitas propostas estão em jogo. Obviamente que algumas são vencedoras e outras são derrotadas, mas é importante nós compreendermos por que as derrotadas foram derrotadas. É necessário desvendar as injunções que promovem a vitória ou a derrota de determinados projetos. E não naturalizar a ordem vigente. Não naturalizar o grupo vencedor como vencedor por

²² “[...] not only promotes transformative action in pursuit of social justice for Indigenous Peoples in academic settings, but also includes the valuing and validating of our own knowledge systems”. (ARCHIBALD, LEE-MORGAN, SONTOLO, 2019, p. 40).

natureza. Então, é necessário realizarmos pesquisas posicionadas, rompendo com a erudição neutra. Pesquisas posicionadas o que pressupõe rompermos com o positivismo, com a metodologia positivista. Então especialmente no campo das ciências humanas, nós ouvimos até hoje, de maneira muito forte, dizerem que nós pesquisadores temos que manter distância em relação ao objeto de pesquisa. Portanto você pesquisador sobre os povos indígenas mantenha distância do seu objeto que são os indígenas. Então são vários equívocos e um deles é pensar os povos indígenas como objetos, obviamente que nós não somos objetos, nós somos sujeitos. E quando a gente pensa em pesquisa posicionada significa obviamente estar lá, junto, não querer necessariamente ser indígena, mas estar lá com os povos indígenas, vivenciando o cotidiano, compreendendo as violências, as políticas etnocidas e estar junto com os povos indígenas pensando e projetando ações de resistência (BRITO, 2020, *on-line*, transcrição nossa).

A reflexão do professor indígena acima nos fez entender, também, que fazer uma pesquisa que milita pela justiça cognitiva e social, para a transformação das injustiças ainda operantes, como nos esforçamos em fazê-lo, é compartilhar das lutas dos povos originários e agir em prol de suas vidas e direitos. Por isso, ao longo da pandemia de Covid-19, foi mais do que natural nos envolvermos, mesmo que de forma remota, nas diversas lutas que os Tikmũ'ũn travaram para sobreviverem com dignidade e saúde.

Estratégias adotadas para sistematizar a pesquisa

Diante das tensões apresentadas por Kovach (2015), visando também contribuir para uma prática de pesquisa acadêmica verdadeiramente pluriepistêmica, dentro dos limites que nos foram impostos, buscamos nos manter fiéis aos sistemas de conhecimentos tikmũ'ũn e ao que vivemos com eles de forma prática, adotando algumas estratégias para lidar *parcialmente e momentaneamente* com o ainda rígido cenário investigativo na academia. Assim, inicialmente, fizemos algumas escolhas, inspiradas em algumas reflexões indígenas, para a construção de ferramentas de análise e recursos para a sistematização da pesquisa.

Como acreditamos que utilizar ou não os conceitos/categorias não indígenas devem partir e ser liderado pelos indígenas, e ainda não presenciamos o uso de certas terminologias, como epistemologias, ontologias, metodologias, ciência, etc., pelos Tikmũ'ũn, procuramos nos ater aos termos que eles têm utilizado, que são seres, saberes e fazeres, dentre outros, como destacaremos ao longo do trabalho. Por isso, nas demais partes desta tese, palavras como cosmovisão, empregada nesta seção, para explicar o giro teórico metodológico que fizemos, serão minimamente utilizadas.

Quanto a tensão do uso da linguagem (KOVACH, 2015), para que as formas de se expressar os saberes e fazeres tikmũ'ũn aparecessem no trabalho, buscamos sistematizá-lo por meio de vários meios comunicativos para além do texto escrito, sendo eles, imagens, desenhos, áudios, vídeos e cantos. No trabalho aqui apresentado, esses outros modos comunicacionais são imprescindíveis para a compreensão das análises, pois não figuram somente como excertos ou informações complementares, são partes informativas que coexistem em mesmo grau de importância com a massa textual produzida. Essa estratégia de contemplar linguagens outras, visa honrar as múltiplas vozes que desenvolveram esta tese, além de incluir o que historicamente foi excluído pela academia. Torná-la polifônica na sua sistematização é também permanecer respeitando um dos aspectos que possui centralidade neste trabalho e nas metodologias indígenas: a coletividade.

Nesse sentido, apresentamos múltiplas narrativas, perspectivas, e não apenas a nossa não indígena, trazendo diversidade e heterogeneidade. Para isso, também utilizamos estrategicamente a variação no regime enunciativo. O uso da 1ª pessoa do singular representa as atividades realizadas somente por mim. Já a 1ª pessoa do plural pode se referir às atividades e discussões realizadas por mim e pela orientadora deste trabalho, Dra. Profa. Vanessa, bem como as ações e os movimentos desenvolvidos por mim e pelos pesquisadores tikmũ'ũn. Tais variações acompanham, assim, os seus respectivos contextos, por isso ficarão claras ao longo da tese. Essas são escolhas que têm como meta construir uma proposta mais democrática e inclusiva, alinhando-se ao que se propõe na prática investigativa deste trabalho: fazer uma pesquisa politicamente posicionada.

Por isso, também é importante destacar que as transcrições que fizemos das falas dos pesquisadores tikmũ'ũn salvaguardam a forma como eles se relacionam com essa segunda língua, o português. Assumimos, assim, o desafio de compor um texto acadêmico incluindo as diferentes línguas indígenas e as línguas vernaculares faladas por esses povos, que, segundo Gorete Neto (2018), já são chamadas de variedades de português-indígena. É ainda importante deixar claro que temos ciência de que a escrita alfabética numérica não é a transcrição da fala, ela capta apenas algumas propriedades do discurso oral que são relacionadas com a forma verbal, mas sempre mantendo sub-representados a intencionalidade dos falantes e/ou o discurso proferido (OLSON, 1997). Inserimos as transcrições como parte integrante e essencial do texto, sem recuo, dando o devido destaque a essas vozes por meio da variação da família tipográfica usada na massa do texto, utilizando assim, a versão itálica da fonte *Times New Roman*.

Assim, tendo clareza de que em todo processo de transcrição há perdas, para aproximar a escritura do texto ao discurso tikmũ'ün, majoritariamente fundamentado na linguagem oral, nos inspiramos na prática ancestral dos povos originários da contação de histórias. Segundo Kovach (2009), nessa prática, “A inter-relação entre a história e o conhecimento não pode ter remontado a nenhum tempo específico dentro das sociedades indígenas, pois elas têm sido fortemente ligadas desde tempos imemoriais como uma forma legítima de compreensão” (p. 95, tradução nossa)²³. A pesquisadora ainda nos explica que, nas epistemologias indígenas, existem duas formas gerais de histórias, as que possuem elementos relacionados à ontologia e à cosmologia daquele determinado povo, e as pessoais, que se referem a lugares, acontecimentos e experiências vividas.

Apesar de Kovach (2009) identificar uma espécie de ‘classificação’ para essas histórias, ela destaca que ambas ensinam algo e que, nem sempre, tais histórias foram e são transmitidas pela forma lexical, mas também por meio de símbolos visuais, canções e orações. As histórias indígenas são culturais, tradicionais, educacionais, espirituais e políticas, como ressalta a pesquisadora indígena Thomas (2015). Políticas porque também nos ensinam sobre a resistência desses povos frente à colonização, e criam assim, segundo ela, um “[...] espaço para o ‘Outro’, ou aqueles que foram excluídos ou apagados, para serem incluídos no discurso dominante” (p. 186, tradução nossa)²⁴.

As histórias também são consideradas pelas referidas pesquisadoras indígenas como um método e/ou metodologia de pesquisa dos povos originários, chamada internacionalmente de *storytelling*. De acordo com Kovach (2009), a história como método de pesquisa “[...] eleva a pesquisa de um exercício extrativo servindo à fragmentação do conhecimento para um esforço holístico que situa a pesquisa firmemente dentro do ninho de relacionamento” (p. 99, tradução nossa)²⁵. Já a história como metodologia de pesquisa, segundo Thomas (2015), foca nos contadores das histórias e, assim, compartilha aquilo a que eles dão importância e não o que o pesquisador tem interesse de investigar; sendo assim considerada uma forma de se fazer pesquisa em que o participante atua também como autor, direcionando o conteúdo investigativo

²³ “*The interrelationship between story and knowing cannot be traced back to any specific starting time within tribal societies, for they have been tightly bound since time immemorial as a legitimate form of understanding*”. (p. 95).

²⁴ “[...] *space for the ‘Other’, or those that have been excluded or erased, to be included in the dominant discourse*”. (p. 186).

²⁵ “[...] *elevates the research from an extractive exercise serving the fragmentation of knowledge to a holistic endeavour that situates research firmly within the nest of relationship*”. (p. 99).

produzido. Diante disso, destacamos que a contação de história, por potencializar a oralidade e focar no contador, nos ajudou a trazer os Tikmũ'ũn também para dentro do texto, alinhando-se ao protagonismo que eles já tinham assumido no fazer prático da pesquisa. Com isso, como mostraremos nas outras seções, focamos no que eles queriam nos contar e não naquilo que inicialmente queríamos pesquisar.

Ainda seguindo as autoras acima citadas, nesta tese, não vamos somente contar as histórias vividas e ouvidas no fazer pesquisa com os Tikmũ'ũn, vamos refletir sobre o que as mesmas têm a nos ensinar. Iremos assim, interpretá-las, co-criar, a fim de entender como elas nos revelam os ensinamentos desse povo sobre a forma experienciada de pesquisar coletivamente. Orientamo-nos por meio de um processo co-criativo analítico sobre as histórias contadas nesta tese, inspiradas no *indigenous storywork* (ARCHIBALD, 2008), ‘trabalho por meio das histórias indígenas’, que tem como objetivo não somente aprender a ouvir, compreender e valorizar os saberes ancestrais (*storytelling*), mas, principalmente, entender a potência das histórias como ferramenta de ensino e de pesquisa.

O *indigenous storywork* também é defendido pela indígena Jo-ann Archibald (2008) como uma experiência de aprendizagem transformadora, o que deve se guiar por alguns princípios: o respeito, a responsabilidade, a reciprocidade, a reverência, o holismo, a inter-relação e a sinergia. Segundo a autora, os princípios respeito, responsabilidade, reciprocidade, reverência colocam a ênfase no pesquisador para que este se torne ‘pronto’ para entender as histórias.

Neste processo de pesquisa de história, o pesquisador deve ouvir as histórias dos Povos Indígenas com respeito, desenvolver relações entre histórias de maneira responsável, tratar o conhecimento das histórias com reverência e fortalecer o impacto das histórias por meio da reciprocidade (ARCHIBALD, LEE-MORGAN, SONTOLO, 2019, p. 26, tradução nossa)²⁶.

Já os outros três princípios colaboram com o processo de construção de significados sobre as histórias. Sobre tais princípios, Archibald; Lee-Morgan e Sontolo (2019) destacam que se engajar na construção holística de significado envolve usar o coração (emoções), a mente (intelecto), o corpo (ações físicas) e o espírito (espiritualidade), bem como reconhecer as relações dessas dimensões consigo mesmo, com a família, com a comunidade, com a mãe Terra, com o meio ambiente e com a sociedade em geral. Vale ressaltar que esse engajamento holístico se contrapõe ao fazer pesquisa ocidental dominante, que valoriza o conhecimento ‘neutro’, que

²⁶ “*In this story research process the researcher must listen to Indigenous Peoples’ stories with respect, develop story relationships in a responsible manner, treat story knowledge with reverence, and strengthen storied impact through reciprocity*”. (ARCHIBALD, LEE-MORGAN, SONTOLO, 2019, p. 26).

preza pela imparcialidade e pelo distanciamento do pesquisador, sem envolvimento emocional.

Além disso, Archibald (2008) nos ensina que o “*Storywork* também é uma metodologia de pesquisa indígena. O processo de pesquisa de aprender a fazer sentido por meio de histórias [...]” (p. 6)²⁷. Assim, destacamos que o *storywork* nos auxilia na análise tanto pelo potencial pedagógico que se reafirma terem as histórias, quanto pelo potencial metodológico que possibilita um fazer pesquisa que produz significados por meio das histórias. É importante destacar que estamos nos inspirando no *storywork* e não o aplicando, pois diferente da sua proposição inicial em se trabalhar centralmente com histórias ancestrais dos povos indígenas, utilizaremos também as histórias que construímos junto com os Tikmũ’ũn ao longo desta pesquisa de doutorado. Isso porque, diante de uma experiência única e situada entre os Tikmũ’ũn, acreditamos que as histórias sobre o que vivemos juntos têm o potencial de nos ensinar sobre o fazer pesquisa coletivo experienciado, já que as histórias ancestrais nos ensinam sobre os seres, saberes e fazeres desse povo. Ao nos estender sua mão com o *storywork*, Archibald (2008) nos ensina que, para qualquer um que tenha interesse em usá-lo, podemos seguir as palavras do líder indígena Simon Baker: “Pegue o que é útil, ao aprender algo novo” (p. 20, tradução nossa)²⁸. Isso nos tranquilizou ao nos inspirarmos no *storywork*, pois nos permitiu aproximar das reflexões de Archibald (2008) na busca por caminhos analíticos que não reduzissem a experiência vivida coletivamente com os Tikmũ’ũn a métodos hegemônicos que pudessem ratificar estruturas de poder que criam marginalidades.

Ações desenvolvidas, interrompidas e redirecionamentos da pesquisa

Desde o início, sabíamos do desafio de desenvolver a pesquisa em todos os territórios tikmũ’ũn, mas resolvemos que não seria possível optar por um único território antes de ter um novo contato com eles. Em vista disso, em julho de 2019, percorremos os 4 territórios – Aldeia Verde; Cachoeirinha; Água Boa e Pradinho – apresentando a proposta de pesquisa e solicitando das lideranças autorização para desenvolvê-la. Nesse primeiro contato, considerando o histórico de trabalho em todos eles, as lideranças nos receberam muito bem, aceitaram participar da pesquisa

²⁷ “*Storywork is also an Indigenous research methodology. The research process of learning to make meaning through stories [...]*”. (p. 6).

²⁸ “*Take what is useful, when learning something new*”. (p. 20).

e assinaram o termo de anuência, exigência do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) para o início da pesquisa.

No entanto, a proposição do tema de pesquisa de doutorado guardava estreita relação com o TCC do Lúcio Maxakali no Fiei/UFMG, com quem estabeleci grande afinidade e parceria. Assim, de posse da anuência de todas as lideranças, chamamos Lúcio para conversar sobre nossa intenção de focar nossa pesquisa na sua aldeia, embora pudesse envolver também outros grupos. Expusemos a ele também a nossa preocupação com o fato de eu não ter proximidade com nenhuma mulher da aldeia, algo importante para o desenvolvimento da pesquisa e que eu já havia estabelecido com as mulheres de Aldeia Verde. Lúcio, sempre muito cordial, falou que conversaria com sua comunidade sobre a proposta da pesquisa, e que, se fosse necessário, arrumaria um local para que eu me hospedasse, demonstrando desejo de que a pesquisa fosse aprofundada em sua aldeia. Assim, diante da manifestação do Lúcio e dos cálculos orçamentários e limites dos prazos para a pesquisa, decidimos que iríamos concentrar a pesquisa em um território tikmũ'ũn, Água Boa, e começar pela 'Aldeia do Lúcio' (Figura 7). No entanto, até que o convite para ficar dentro da aldeia partisse deles, acordamos que eu ficaria em um hotel, na cidade de Santa Helena de Minas, o que trouxe impactos no orçamento da pesquisa.

Figura 7 – Mapa com as aldeias que compõe o Território de Água Boa



Fonte: Carlos Alexandre Maxakali, 2021

Diante do firme apoio do Lúcio e considerando que, pelo menos inicialmente, eu teria de me deslocar diariamente da cidade de Santa Helena de Minas para a aldeia. Apesar de iniciar a pesquisa pela ‘Aldeia do Lúcio’, não perdemos de vista o desejo e a importância de socializar e compartilhar algumas ações de pesquisa com outras aldeias do Território de Água Boa e até mesmo com os outros territórios tikmũ’ũn.

Tomada essa decisão inicial, iniciamos a pesquisa de campo em agosto de 2019, desenvolvendo um conjunto de ações que compartilharemos resumidamente a seguir. Nossa intenção, ao fazer essa síntese, é delimitar o material de pesquisa tomado como o *corpus* para análise, todavia, a cada seção faremos o detalhamento, incluindo os atravessamentos que a pesquisa sofreu pela deflagração da pandemia de Covid-19.

Entre 24/08/2019 a 15/02/2020, permaneci 4 períodos em campo. Esses foram os períodos em que realizei ações compartilhadas de pesquisa, presencialmente, no Território de Água Boa, município de Santa Helena de Minas. Entre um período e outro, o contato com os Tikmũ’ũn era continuado por meio de mensagens de aplicativos e telefonemas. Após o período presencial, em função do isolamento social como forma de proteção à Covid-19, continuamos desenvolvendo a pesquisa em ambiente virtual, utilizando basicamente o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Podemos dizer que as interações remotas pelo *WhatsApp* se iniciaram mesmo antes da decretação do isolamento social, em decorrência da pandemia de Covid-19, pois já tínhamos criado um grupo para mantermos contato e atualizações das pesquisas. Nessa modalidade de interação remota, o ritmo da pesquisa foi diferente do presencial, além de termos enfrentado diversos desafios por causa da instabilidade de conexão e da limitação de recursos tecnológicos.

Na minha primeira ida ao território, que ocorreu no período de 24/08/20 a 07/09/20, assisti a uma aula do Lúcio; planejamos as atividades que desenvolveríamos na escola enquanto eu estivesse na aldeia; fizemos juntos cédulas de dinheiro e brasinhas (chup-chup, sacolé, geladinho); participei de um mutirão (aula de território) para limpeza da área do pátio da *kuxex*; jogamos o jogo de matemática produzido pelo SIE com os alunos; levantamos os equipamentos que havia na ‘Escola do Lúcio’ e utilizamos o projetor que lá existe em algumas aulas; acompanhei uma aula de cultura na ‘Escola do Lúcio’; reunimos duas vezes os professores das escolas de Água Boa, que culminou na criação do grupo de pesquisadores tikmũ’ũn. Destaco que, no primeiro encontro com o grupo de pesquisadores tikmũ’ũn, apresentei os Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE's)²⁹, uma exigência de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), aos participantes, que concordaram com os termos e os assinaram.

Na minha segunda ida ao território, no período de 14/10/19 a 25/10/19, participei de uma aula de bingo com os alunos da 'Escola do Lúcio', assim denominada de acordo com a tradição tikmũ'ũn como detalharemos ao longo da tese; realizamos uma reunião na 'Escola do Lúcio' para realinhar as atividades que faríamos enquanto eu estivesse em campo; fizemos uma atividade para trabalhar com dinheiro e confeccionamos brasnhas (chup-chup, sacolé, geladinho) para simular situações de compras com os alunos; propus às mulheres da 'Aldeia do Lúcio' uma troca de saberes e fazeres culinários, iniciando pela produção de pães e broas; participei da aula de cultura e território sobre remédios na 'Aldeia do Lúcio'; assisti a uma aula na 'Escola de Badé'; juntamente com os alunos e professores da 'Aldeia do Lúcio', participei da aula de território para plantarmos as sementes de árvores que eu havia levado para a aldeia; fizemos o primeiro encontro de 'orientação' coletiva com o grupo de pesquisadores tikmũ'ũn, formado a partir da primeira reunião com os professores de Água Boa; ensinei as mulheres da 'Aldeia do Lúcio' a fazerem bolo de aniversário; colaborei com as pesquisas de conclusão de curso do Major e Damião Maxakali, ambos estudantes do Fiei à época.

Na minha terceira ida ao território, no período de 11/11/19 a 22/11/19, fizemos o nosso segundo encontro de 'orientação' coletiva o grupo de pesquisadores tikmũ'ũn; reunimo-nos na 'Aldeia de Major' para trabalhar nas pesquisas de TCC de Major e Damião; assisti a uma aula de Lúcio sobre como cuidar das plantas; fizemos uma reunião na 'Aldeia do Lúcio' para realinhar as atividades que faríamos enquanto eu estivesse em campo; plantamos mais sementes de árvores da Mata Atlântica na aula de território; participamos de uma reunião promovida pelos professores de cultura e pelos pajés do Território de Água Boa; fizemos oficina para propor um novo jogo de matemática para a 'Escola do Lúcio'; fizemos um encontro de revisão/explicação coletiva na 'Aldeia de Major' para rever o segundo encontro de 'orientação' coletiva do grupo de pesquisadores; fizemos outro encontro de revisão/explicação coletiva na 'Aldeia de Lúcio'

²⁹ Conversei com os professores da escola do Lúcio também. Nessas ocasiões, mostrei e expliquei a eles o que tinha nos TCLE's, perguntei se queriam fazer a retirada ou acréscimo de alguma informação (o que não quiseram) e alinhei que levaria um termo para cada um deles assinar. Antes de iniciar a pesquisa de campo eu já tinha conversado com o coordenador das escolas do Território de Água Boa e com algumas lideranças, que, após minha explicação sobre a proposta da pesquisa e leitura do TCLE específico para eles (lideranças), assinaram os termos para que eu pudesse dar sequência à liberação da minha entrada no CONEP/FUNAI.

para rever o primeiro encontro de ‘orientação’ coletiva do grupo de pesquisadores; ensinei as mulheres da ‘Aldeia de Major’ a fazerem bolo de aniversário.

Na minha quarta ida ao território, de 10/02/20 a 15/02/20, o foco era a realização de um seminário de pesquisa. Nesses dias, além do planejamento diário e da mobilização dos pesquisadores tikmũ’ũn, realizamos as seguintes ações: visitamos todas as aldeias que tinham pesquisadores que compartilharam esta pesquisa para alinhar a logística do seminário; solicitei que os novos pesquisadores e as outras pessoas envolvidas na pesquisa assinassem os TCLE’s; ao longo dos três dias de seminário, apresentamos e assistimos às pesquisas juntos, comemos juntos, assistimos ao filme *Yãmĩyhex - As Mulheres-Espírito* e definimos o próximo encontro do grupo para o mês de abril de 2020.

Com a pandemia de Covid-19, o encontro previsto para abril não aconteceu. Já tínhamos nos planejado para, nessa ocasião, fazer uma oficina com foco na produção autônoma de materiais didáticos, digitalizar os materiais produzidos pelos pesquisadores, verificar algumas informações já escritas e fazer outros encontros de revisão/explicação coletiva para refletirmos sobre os outros encontros do grupo. Nessa ida, também iríamos reservar um momento para fazer o projeto de um livro financiado por um recurso de um edital da PROEX nº5/2020, UFMG, em que havíamos sido contemplados, para a criação de produtos educacionais extensionistas, material que será apresentado com mais detalhes na próxima seção. Além disso, tínhamos a intenção de retornar ao território após abril de 2020 para desenvolvermos as outras etapas da pesquisa, que constavam da seleção e da organização de materiais que haviam sido produzidos para uma sistematização e análise conjunta com os pesquisadores tikmũ’ũn. Entretanto, esse planejamento não pode ser executado devido às restrições decorrentes do isolamento social e à proibição da entrada em territórios indígenas, estabelecida pela *Portaria nº 419/PRES* da Funai, emitida em 17 de março de 2020.

As ações e etapas da pesquisa interrompidas pela pandemia tiveram de ser adaptadas para o ambiente virtual, o que não ocorreu sem perdas, dadas as limitações de conexão de *internet* e ao fato de a nova forma de trabalhar ter de ser construída de maneira tão abrupta. Havia ainda outras urgências relacionadas à minha inserção em ações para o enfrentamento da pandemia pelos Tikmũ’ũn que não incluíam diretamente o material empírico da pesquisa naquele momento.

Os Tikmũ'ũn são um povo que vive uma alta vulnerabilidade socioeconômica, o que os expuseram a um risco de vida ainda maior e os colocaram diante de diversos desafios frente à pandemia da Covid-19. Soma-se a isso o fato de poucas pessoas dentro do território possuírem alguma espécie de renda fixa (salários ou benefícios), o que inviabilizava o acesso a certos tipos de bens (como celulares e computadores), serviços (como *internet*) e, o mais grave, o acesso à comida. Assim, nos primeiros meses de pandemia, os Tikmũ'ũn focaram em sobreviver à pandemia, e não medimos esforços para os ajudar. Para tanto, nos envolvemos em diversas ações junto aos Tikmũ'ũn.

Apesar de tais ações não estarem conectadas com a produção de material empírico para esta pesquisa, pois tinham como intenção militar a favor da segurança, da vida e das causas desse povo, tendo em mente o que explicamos sobre pesquisa politicamente posicionada, hoje, percebemos que elas estiveram sempre relacionadas sim. Isto porque, a forma como fazemos pesquisa com os Tikmũ'ũn é compartilhando suas lutas e resistências. Por isso, algumas dessas ações também compõem o material analisado neste trabalho.

Das ações previstas inicialmente, duas conseguimos executar, redirecionando a forma como as tínhamos planejado fazer para o contexto antes presencial. A primeira ação se refere à produção de um livro contando a história das pesquisas do nosso grupo, a fim de aplicar o recurso que conseguimos pelo edital do PROEX nº5/2020. Como conseguimos um prazo maior para a utilização do referido recurso, no final do ano de 2020, momento em que as situações nas aldeias estavam menos críticas, os pesquisadores tikmũ'ũn demonstraram interesse em não perder o recurso e, assim, experienciamos uma criação editorial remota.

A segunda ação trata da revisão/explicação coletiva de parte do material referente às 'orientações' coletivas que tínhamos previsto fazer juntos, como iniciamos no período presencial. Como não seria mais possível traduzir todos os encontros, optamos por investir no último encontro, realizado em fevereiro de 2020. Este assumiu um destaque entre os demais, porque nele alguns pesquisadores tikmũ'ũn que nunca haviam apresentado suas pesquisas quiseram fazê-lo. Além disso, foi um encontro com duração de 3 dias e que retomou todo o processo de pesquisa do grupo, reunindo praticamente todos que participaram desde o início. Trouxe também outras pessoas das aldeias, como as lideranças, e ainda contou com convidados não indígenas externos. Esse também foi o encontro que mais teve momentos de interações coletivas entre os Tikmũ'ũn, bem como apresentações coletivas. Assim, entendíamos que a tradução de alguns momentos desse encontro era essencial para honrar os pesquisadores

tikmũ'ũn, compartilhando o que eles tinham nos ensinado. Para tanto, contamos com um recurso da Pós-Graduação da FaE/UFMG para contratar um serviço de tradução de parte do material empírico que estava na língua maxakali³⁰.

Um outro redirecionamento no trabalho em função da pandemia está relacionado às etapas da pesquisa que previam a sistematização e a análise do material produzido coletivamente com o grupo de pesquisa. Inicialmente, tínhamos a intenção de também trilhar essas etapas junto com os pesquisadores tikmũ'ũn, o que incluiria uma redação coletiva. Entretanto, com a incerteza de retorno ao território e a inviabilidade de fazer isso de forma remota, pois dificilmente poderíamos reunir todos os pesquisadores, isso não foi feito.

Por último, destacamos que o registro do material de pesquisa que produzimos no território e partilhamos aqui, foi feito por meio de gravações audiovisuais e fotográficas, com prévia autorização dos participantes da pesquisa. Entretanto, é importante deixar claro que, a partir do segundo e do terceiro encontro de 'orientações' coletivas, os vídeos foram registrados pelas lentes tikmũ'ũn, foram eles quem montaram e manusearam as câmeras. No primeiro encontro, Lúcio já tinha tomado a iniciativa de me ajudar, mas nos dois últimos, eu não manuseei os equipamentos. Os Tikmũ'ũn que participaram dos nossos encontros de 'orientação' coletiva assumiram completamente o registro o que nos possibilitou ao rever tais momentos, para a sistematização deste trabalho, trazer suas perspectivas para análise.

Considerando todos esses redirecionamentos, para a sistematização deste texto, o caminho que trilhamos para honrar os ensinamentos dos pesquisadores tikmũ'ũn, os mantendo como protagonistas nesta pesquisa, foi o seguinte. Inicialmente, na seção intitulada *Os encontros entre múltiplos seres, saberes e fazeres*, compartilharemos todos os movimentos de pesquisa, as pesquisas e seus respectivos pesquisadores que configuraram o que estamos chamando de *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* (Rede de Pesquisa Perguntar à Terra) e que nos possibilitou diversos aprendizados sobre os Tikmũ'ũn. Para tanto, criamos uma narrativa que nos dá uma visão macro do fazer pesquisa dos pesquisadores da *Rede*, o que colaborou para que conseguíssemos descrever e analisar alguns dos aspectos constituintes do ser-saber-viver tikmũ'ũn.

³⁰ A tradução dos trechos que selecionamos foi feita pelo antropólogo Roberto Romero, que possui grande estima entre os Tikmũ'ũn, domínio da língua maxakali e que participou do último encontro presencial.

Feito isso, na seção intitulada *O potencial pedagógico do fazer pesquisa juntos*, destacamos como os aprendizados obtidos nos encontros e apresentações dos pesquisadores tikmũ'ũn, no conjunto das pesquisas analisadas nesta tese, direcionaram o nosso fazer pesquisa dentro da 'Aldeia do Lúcio', já que eu não pude acompanhar o desenvolvimento de todas as pesquisas. Ao fazermos esse movimento de análise na escala micro, ou seja, focando nas atividades de pesquisa desenvolvidas na 'Escola do Lúcio', pudemos investigar sobre a potência pedagógica do fazer pesquisa vivido, capaz de nos ensinar também sobre o ser-fazer escola da 'Aldeia do Lúcio'. Com isso, nessa seção, também apresentamos o que aprendemos sobre a escola tikmũ'ũn a partir da experiência vivida, localmente situada.

Somente após esses movimentos de análise que ora focam no conjunto de pesquisas do que chamamos de *Rede Pesquisa Hãm Yĩkopit* ora foram situados na pesquisa da *Rede* desenvolvida com a 'Escola do Lúcio', compartilhamos as nossas percepções e conclusões sobre o fazer pesquisa vivido com esse coletivo de pesquisadores, criando uma nova seção para isso, intitulada de *A pesquisa como um emaranhamento com a Terra*. Nela, discutimos de que forma esse fazer, para nós, não indígenas, foi um fazer pesquisa outro, especificamente, Tikmũ'ũn. Nessa seção, também analisamos a potência política que o fazer pesquisa juntos assumiu para a *Rede*. Por fim, na seção *Considerações Finais*, ressaltamos as contribuições da tese e algumas discussões que abrem possíveis frentes para futuras pesquisas.

SEÇÃO I



Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit (Perguntar à Terra)

OS ENCONTROS ENTRE MÚLTIPLOS SERES, SABERES E FAZERES

O nosso objetivo nesta seção é apresentar os movimentos do grupo de pesquisadores que surgiu por iniciativa dos Tikmũ'ũn como uma contraproposta ao convite para desenvolverem a pesquisa de doutorado comigo. Optamos por construir esta narrativa dos encontros do grupo, como uma forma de recuperar o caminho trilhado, honrando e respeitando a autoria de cada pesquisa. Sendo eu uma das pesquisadoras desse grupo, refletimos sobre a experiência vivida e retiramos vários aprendizados que, devido à pandemia de Covid-19, não pudemos discutir diretamente com os Tikmũ'ũn.

Ao me juntar a eles, para fazer pesquisa, passei a investigar o meu tema, proposto a eles, e a acompanhar o andamento das demais pesquisas. Como não era possível compartilhar o desenvolvimento de cada uma, pois elas ocorriam simultaneamente nas diferentes aldeias do Território de Água Boa, resolvemos fazer encontros coletivos. Nesses encontros, as pesquisas eram socializadas, todos davam sugestões e ajudavam nas indicações de novas ações. Esses encontros, que descreveremos, trouxeram muitos aprendizados que fundamentam um modo de fazer pesquisa que foi se desenhando por meio de um movimento autônomo, o qual se tornou nosso foco de análise nesta tese.

Para tanto, construiremos uma narrativa inspirada em uma prática educativa indígena: a contação de histórias. Os estudos sobre metodologias de pesquisa indígenas nos alertaram para a potência da contação de histórias (*storytelling*), potência que também percebemos haver entre os Tikmũ'ũn. De acordo com os Maxakali *et al* (2008), “[...] todo nosso religião tem história, muita história, de cada religião” (p. 66), isso significa que cada ritual, *yãmĩyxop*, além de cantos, têm histórias. Os pesquisadores tikmũ'ũn do nosso grupo de pesquisa nos ensinaram que as histórias, assim como os cantos, são tanto uma forma de obterem conhecimentos, quanto uma maneira de não se ‘esquecer’.

Assim, ao nos inspirarmos na contação de histórias para sistematizar esta seção, estamos tanto nos alinhando a uma prática ancestral tikmũ'ũn quanto buscando um caminho que possa honrar o protagonismo que eles tiveram nesta pesquisa. Como nos ensina Thomas (2015), o *storytelling* foca nos contadores, no que eles escolheram compartilhar e, assim, eles atuam ativamente no conteúdo investigativo produzido. Nesse sentido, visando respeitar e reverenciar a multiplicidade de histórias ouvidas e vividas, para contar a história dos movimentos de pesquisa que nos conectam enquanto grupo, transcrevemos as falas dos Tikmũ'ũn como eles contaram a história de suas pesquisas.

A presente seção é, então, estruturada da seguinte forma. Inicialmente, começamos explicando como, ao iniciar a fase de pesquisa no território, percebemos que o desenho metodológico planejado no projeto do doutorado não poderia ser colocado em prática. Em seguida, apresentamos a contraproposta feita pelos Tikmũ'ũn em resposta ao convite de pesquisarem comigo. Feito isso, detalharemos os quatro encontros de 'orientação' coletiva, que é parte principal do material de pesquisa analisado nesta tese. Ao longo da descrição dos encontros, apresentaremos uma síntese das pesquisas e algumas informações sobre os pesquisadores tikmũ'ũn que desenvolveram alguns trabalhos em suas aldeias. Por fim, apontamos alguns aprendizados possibilitados pelos encontros e as pesquisas dos pesquisadores tikmũ'ũn, essenciais para que pudéssemos, de alguma forma, enquanto grupo de pesquisa, resistirmos e (re)existirmos em meio a tantas lutas e desafios advindos com a pandemia de Covid-19.

Xi hõnhã? E agora? O que vamos fazer?

Antes de iniciar a fase da pesquisa no Território de Água Boa, alinhei com Lúcio que todas as atividades investigativas seriam coletivas, envolvendo todos da aldeia que quisessem participar. Isso porque, como explicamos na seção anterior, as experiências de trabalhos anteriores com os Tikmũ'ũn tinham nos ensinado sobre a importância de 'estar e fazer juntos', o que, em um primeiro momento, tornou-se a diretriz metodológica para a minha entrada em campo. Por isso, Lúcio concordou e reforçou que, de fato, era assim que os Tikmũ'ũn trabalham, "fazendo junto", disse-me ele.

Assim, inicialmente, desenhamos e compartilhamos com ele a seguinte estratégia metodológica: primeiro eu acompanharia as aulas da sua escola, fazendo registros e participando mais como observadora e, em seguida, faríamos oficinas na escola. Afinal, a proposta era investigar os modos comunicacionais tikmũ'ũn utilizados nas suas práticas educacionais que pudessem impulsionar o ensino na escola de aspectos quantitativos, relacionais e espaciais – práticas matemáticas –, utilizando elementos do Design para a socialização de ideias e conhecimentos nas práticas em sala de aula.

Porém, embora tivéssemos esse desenho prévio, com foco nas atividades da escola, a ideia era 'estar e fazer juntos' a pesquisa, por isso, eu já esperava que, na prática, poderíamos trilhar caminhos outros. A experiência de pesquisa anterior, vivida na coorientação no TCC do Lúcio,

já tinha me ensinado que os procedimentos acadêmicos não funcionavam muito bem no contexto tikmũ'ũn. Por isso, eu tinha ciência de que eu precisava ter uma escuta atenta e um olhar sensível para perceber os caminhos que eles iam nos apresentando e que, realmente, poderiam levar a uma pesquisa feita coletivamente.

A minha chegada na 'Aldeia do Lúcio', no dia 26 de agosto de 2019, esteve envolta a múltiplos sentimentos. Além da expectativa do primeiro dia, sentia muita ansiedade, pois seria a primeira vez em que eu trabalharia especificamente na 'Escola do Lúcio' e com sua aldeia. Além da ansiedade, devido à intensidade das chuvas e da dificuldade de contratar um transporte com preço justo para me levar à aldeia, cheguei à escola após o início da aula. Quando entrei na sala de aula, todos os alunos já estavam sentados me esperando. Em meio àquela situação embaraçosa, fiquei com muita vergonha, pois sentia que tinha atrapalhado a aula de Lúcio. A sala estava cheia, as crianças me olhavam e compartilhavam sorrisos, gestos de 'joinhas' com as mãos e muitos "mai" (oi). Foi essa receptividade que me acalmou e me fez agilizar a preparação dos equipamentos tecnológicos para o registro das atividades em campo. Enquanto montava a câmera, no único cantinho vazio da sala de aula, Lúcio me perguntou: "o que é pra mim fazer?". Na hora, eu fiquei sem entender a pergunta, visto que já tínhamos conversado que, inicialmente, eu ficaria apenas assistindo às aulas para conhecer a escola.

Após responder que era para ele fazer o que sempre fazia ou o que quisesse, tentando desconsiderar ao máximo a minha presença (como se isso fosse possível), Lúcio começou a escrever no quadro um texto da nova versão de uma das cartilhas³¹ de alfabetização que existe nas escolas tikmũ'ũn. Ao finalizar a cópia do texto no quadro, ele pediu para que as crianças o copiassem nos seus cadernos e, depois de um tempo, ele fez uma leitura geral. Após isso, Lúcio fez várias leituras do texto ao longo da aula, de forma coletiva e individual, seguindo um outro intervalo maior para que os alunos acabassem de copiar o texto nos seus cadernos. Quando os alunos estavam quase terminando a cópia, eu perguntei se ele queria que eu me apresentasse para a turma e explicasse o que estava fazendo ali, mas ele esclareceu que enquanto me esperavam já tinha conversado com os alunos sobre quem eu era e que eu trabalharia com eles na escola. Perguntei então o nome dos alunos e ele pediu para que todos se apresentassem a mim. Foi um momento de muita timidez, mas também de muita gargalhada. Terminadas as apresentações e o

³¹ Os Tikmũ'ũn ainda fazem uso das cinco cartilhas de alfabetização criada pelos missionários evangélicos norte-americanos que viveram dos anos sessenta aos anos oitenta entre eles. No ano de 2018, as cartilhas foram reformuladas, como divulgado na reportagem do dia 28 de novembro de 2018 disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=story&id=9993-povo-maxakali-produz-cartilhas-de-alfabetizacao-no-idioma-materno>. Acessado em: 10 fev. 2021.

intervalo para a cópia, outras repetições da leitura do texto aconteceram e, às 9h14 da manhã, Lúcio encerrou a aula: “*Mai! Puxi*” (“Bom! Acabou”). Os alunos bateram palmas, deixaram seus cadernos na mesa dele e se despediram de mim enquanto passavam pela porta, alguns com sorrisos, outros gesticulando um ‘tchau’ ou dizendo “*Mai Paula*”.

Enquanto eu desmontava a câmera, Lúcio veio até mim e me fez uma outra pergunta que indicaria um outro caminho a trilhar para desenvolvermos a pesquisa juntos: “*Xi hõnhã?*” (E agora?). Na ocasião, eu não entendi o que ele estava querendo dizer, uma vez que já tínhamos conversado sobre a proposta da pesquisa. Assim, sem ainda ter ideia do que ele estava querendo me dizer com aquela pergunta, o indaguei: “Como assim e agora?”. Lúcio, sempre muito paciente, explicou-me que queria saber o que iríamos fazer enquanto eu estivesse na escola, quais atividades e trabalhos faríamos juntos. Foi com essa explicação que me ficou claro que o modo como eu tinha entendido e imaginava que faríamos juntos a pesquisa era diferente do que ele estava me propondo, pois não passaria somente pela observação e por oficinas.

Ao perceber que havia expectativas diferentes por parte dele, no meu segundo dia de campo, refletimos juntos sobre as possíveis atividades que faríamos na escola. A partir desse dia, a pesquisa passou a seguir um novo caminho, que era o de conhecer a escola ‘fazendo a escola com eles’. Apesar de não saber onde esse novo caminho me/nos levaria, eu tinha a certeza de que adentrara em uma jornada de produção coletiva tikmũ’ũn que me possibilitaria outras vivências e aprendizados variados. É interessante destacar que, ao ser chamada a participar da definição das atividades da escola, bem como da preparação e desenvolvimento das mesmas, comecei a me sentir mais à vontade, fazendo parte de algo que eu ainda nem entendia o que era. Uma sensação que se difere do primeiro dia, quando eu aparentemente tinha um *script* de pesquisa a seguir e sentia-me um pouco nervosa e até deslocada, como se eu estivesse atrapalhando a rotina da escola.

Também no segundo dia na ‘Aldeia do Lúcio’, comentei com ele sobre o meu desejo de conversar com todos os outros professores do território, mesmo já imaginando que eu não conseguiria acompanhar todas as escolas, principalmente devido à dificuldade de deslocamento e ao alto custo do transporte. Mesmo assim, eu queria compartilhar pelo menos com os professores tikmũ’ũn de Água Boa, a proposta da pesquisa de doutorado e convidá-los para participarem de alguma forma dela. Com esse objetivo, procuramos João Bidé, o então coordenador das escolas, que sugeriu que fizéssemos uma reunião com os professores na sexta-feira daquela mesma semana na sua Aldeia *Amãxux* (Aldeia Anta).

Do convite à contraproposta de investigação

No dia 30 de agosto de 2019, na sexta-feira, como combinado, eu, Lúcio e o professor de território Alenildo chegamos na Aldeia *Amãxux* às 8h00, mas não havia ninguém na escola. Logo imaginei que os professores não iriam, mas, alguns minutos após a nossa chegada, João Bidé e Margarida apareceram. Eles pegaram o lanche que eu havia levado para tomarmos café e falaram que os professores estavam a caminho. Aproveitamos, então, para organizar a sala para a reunião, tiramos as mesas e as colocamos no corredor, pois queríamos criar um *layout*³² parecido ao de uma roda de conversa, só com as cadeiras. Eu não tinha a intenção de filmar a reunião, porque se tratava de um primeiro contato, o compartilhamento de um convite, por isso queria que os professores ficassem à vontade e tinha medo também de que a câmera os constrangesse. Entretanto, após finalizarmos o novo *layout* da sala, Lúcio teve a iniciativa de montar o equipamento (câmera e gravador) e eu respeitei, afinal, já estávamos fazendo juntos a pesquisa.

Aos poucos os professores foram chegando, enquanto João Bidé me apresentava um a um. A sala foi ficando cheia, aproximadamente 26 pessoas³³, fora os que ficaram no corredor. Para acomodar todos, tivemos que mudar a câmera da posição inicial e a colocamos no único lugar disponível, não sendo possível ter uma visão que alcançasse toda a sala. Feito isso, às 8h40, a reunião foi iniciada com cantos de *yãmĩxop*, puxados pelo pajé Tevassouro e Zé Grosso. Antes que começassem os cantos, eles pediram que eu fosse à frente e ficasse no meio deles. E, assim, três cantos foram entoados, como podemos ouvir abaixo.

Figura 8 – Acesse o *QRCode* para ouvir os cantos entoados na abertura da reunião



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ASF8JdAhqZs>

³² No Design de Ambientes, *layout* se refere à organização e disposição dos diversos elementos que compõe um espaço, principalmente os móveis.

³³ Eu ainda não conhecia todos os professores, nem as demais pessoas presentes, e como se tratava de uma conversa inicial, não foquei em anotar os nomes de todos os participantes. Entretanto, pelo que me lembro, foram quase todos os professores regentes de Água Boa, exceto Joviel, Netinho, Jami, Marcelinho, Gilson, Reginaldo, Sinvaldo. Os professores de Cultura presentes eram, Tevassouro, Zé Grosso, Glorinha, e de Território, Alenildo e Tuilá, Nobinho, Cláudio.

Finalizada a abertura, com a certeza de que os *yãmĩyxop* também fariam parte do nosso encontro, “Porque aonde o Maxakali estiver, os espíritos estão junto, dentro do cabelo” (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 23), comecei a falar. Agradei a presença de todos, expliquei quem eu era, os trabalhos que já tinha desenvolvido em outros territórios tikmũ’ũn e com alguns deles, e, por fim, compartilhei a proposta da pesquisa de doutorado. Destaco que explicar o meu histórico de trabalho com eles era importante, pois, como nos ensina a indígena Kovach (2009), “A auto-localização do pesquisador oferece uma oportunidade para o participante da pesquisa situar e avaliar as motivações do pesquisador para a pesquisa, iniciando assim a relação que é fundamental para a metodologia baseada em histórias” (p. 98, tradução nossa)³⁴.

Dando sequência a minha fala, em vez de me ater ao objetivo da pesquisa, falei do meu desejo de fazê-la junto com eles e enfatizei que a proposta se fundamentava nos aprendizados que tive com a pesquisa de Lúcio, principalmente o que se refere ao fato de os Tikmũ’ũn fazerem as coisas juntos. Reforcei em meu convite que gostaria que eles fossem não somente colaboradores ou informantes, e sim que fossem pesquisadores junto comigo, para que, assim, pudéssemos, juntos, criar materiais para suas escolas. Finalizada a minha fala, pelos olhares, imaginei que eles não entenderam o que eu falei em português, o que me gerou certa angústia.

Diante do suspense instaurado, pedi para que João Bidé os perguntasse na língua maxakali se haviam me entendido. Ele então me disse: “Paula, eles num entenderam o que cê falou”. Na hora me bateu uma frustração por não saber falar a língua maxakali e, ao mesmo tempo, um desespero porque se tratava, de fato, de uma proposta difícil de ser entendida. Tentei me colocar no lugar deles e imaginar uma pesquisadora não indígena, mulher, propondo trabalhar na escola, um espaço aparentemente ‘dominado’ pelos homens, já que oficialmente, nas escolas indígenas, eles ocupam a maior parte do cargo ‘oficial’ de professor, os convidando para que se tornarem pesquisadores com ela, e não colaboradores, um convite provavelmente novo a eles.

Essa sensação de frustração me deixou momentaneamente tensa, até que pedi ajuda ao Lúcio. Ele, cordialmente, começou a explicar na língua maxakali o que eu havia dito, principalmente o que se referia ao convite que eu havia feito a eles. Nesse momento, vários deles passaram a interagir, basicamente quase todos os presentes falaram. O professor Major Maxakali, que era estudante do Fiei, também colaborou com a explicação sobre o convite feito. Depois de 30

³⁴ “*The researcher’s self-location provides an opportunity for the research participant to situate and assess the researcher’s motivations for the research, thus beginning the relationship that is elemental to story-based methodology*”. (p. 98).

minutos de conversa na língua maxakali, Margarida fez uma fala que me marcou profundamente e que corrobora com o que outros indígenas e pesquisadores indígenas têm refletido sobre as pesquisas acadêmicas realizadas entre eles.

Paula aí tô falando com eles... eles pensa aí... que é muito importante pesquisador entre eles mesmo... aí vem os pesquisadores lá de Brasília, Belo Horizonte, Governador Valadares, dus canto aí, aí vem e faz pesquisa com nós, [os pesquisadores dizem] “nós viemos faze pesquisa pra faze projeto procês”. Aí enrica lá com nós, com nossa pesquisa. Aí vem outro de novo, torna dizer “nós vai faze pesquisa com ocês”. Aí torna a sumí [...] Aí eu tô falando com eles que é muito importante pra eles pesquisa entre eles mesmo, aí é muito mai [bom]. Para nós aqui é muito importante, aí cada um fala procê que tá mai, aí tá mai. Aí pronto. (Margarida Maxakali, Território de Água Boa, 30 de agosto de 2019).

Após a fala de Margarida, fiz alguns comentários, destacando a questão do retorno do pesquisador não indígena para continuar trabalhando com eles. Expus a eles que há várias situações que dificultam a permanência do pesquisador não indígena entre eles, uma delas é financeira, dado o alto custo de deslocamento e hospedagem. Entretanto, destaquei que o retorno da pesquisa era, sim, importante e que eles têm que alinhar esse retorno com os pesquisadores, logo no início da proposição de seus trabalhos.

Temos plena clareza de que o retorno da pesquisa é esperado e de que também esse retorno tem de ser feito de forma que a comunidade perceba os seus resultados. Como defende a pesquisadora indígena Smith (2018), a devolução e/ou divulgação, em uma linguagem compreensível pela comunidade, tem de fazer parte dos resultados esperados da pesquisa. Ao ressaltar as dificuldades que o pesquisador pode enfrentar após o término de uma pesquisa, lembrei que esse era mais um aspecto a ser considerado para que eles encabeçassem as pesquisas. Estando eles engajados no fazer a pesquisa, eu acompanharia os desdobramentos dela e seus resultados, podendo haver até continuidade nas ações investigativas. Acrescentei ainda o fato deles serem os únicos capazes de identificar onde e como a pesquisa pode de fato colaborar para com suas vidas e aldeias.

Margarida também comentou sobre a insatisfação deles com a situação das escolas. Ela disse que, apesar de terem reportado, em 2018, as precariedades e as demandas para melhorar as

escolas para a SEE/MG, além de terem ajudado na ‘pesquisa’³⁵ que o Estado fez sobre suas escolas, até a data do nosso encontro o cenário escolar continuava exatamente o mesmo. A insatisfação demonstrada nas falas de Margarida sobre as pesquisas que lá eram realizadas é também alvo de questionamentos de outros povos e ativistas indígenas, como os feitos por Smith (2018): “A quem ela serve? A quais interesses ela serve? Quem vai se beneficiar dela?” (p. 21). Essas perguntas levantam reflexões, como bem lembrou Margarida. Afinal, seria a comunidade indígena que participa da pesquisa ou a comunidade acadêmica que pesquisa os indígenas e, com isso, o próprio pesquisador, com o título de mestre ou doutor pode vir a obter um crescimento profissional, que se beneficia com a pesquisa?

Após os meus comentários sobre a fala de Margarida, eles voltaram a conversar na língua maxakali até que, em certo momento, ela me perguntou se só os professores poderiam fazer pesquisa ou se outras pessoas poderiam participar. Eu respondi que qualquer pessoa poderia participar. Diante de um silêncio que tomou a sala, de um *môg* (vamos embora) e por já terem se passado 50 minutos de reunião, imaginei que estávamos caminhando para o final, então peguei um giz e anotei meu telefone no quadro, caso eles quisessem falar comigo sobre o convite que eu tinha feito. Para minha surpresa, João Bidé retomou a conversa e direcionou-me uma pergunta que promoveria o segundo momento em que me senti tensa na reunião: “Paula, explica mais pra eles o que significa ser pesquisador, pesquisar”.

Após ouvir essa pergunta, dei-me conta de que quando fiz minha pesquisa de mestrado em Aldeia Verde, eu expliquei sobre o tema da pesquisa, mas não sobre o que era pesquisar, sem nem ao menos me questionar se eles entendiam exatamente o que nós, não indígenas, chamamos de pesquisa. Percebo que, na academia, somos ensinados a explicar o objetivo da pesquisa, o que queremos conhecer/investigar/descobrir/fazer, sempre supondo que o outro já ‘saiba’ o que é pesquisa. De certa forma, essa postura do pesquisador colabora com a reverberação de *práticas coloniais*, pois homogeneiza e baliza o outro a partir de uma referência fundamentada em uma cultura acadêmica ocidental dominante. De fato, como explica Santos; Meneses (2010), “O colonialismo para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados [...]” (p. 7), o que

³⁵ Aqui ela se referia aos produtos gerados pela SEE, em 2018, em parceria com a UNESCO, que foram parcialmente publicados no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/publicacoes/documents?category_id=251>. Acesso em: 18 dez. 2021.

acabou subalternizando muitos seres, saberes e fazeres. Por isso, a partir desse pedido do João Bidé, ficava sempre atenta, investindo um esforço contínuo de dialogar com eles sobre minhas próprias percepções e conceituações acerca de fazer pesquisa e do que passamos a compartilhar a partir daquele momento, sempre atenta aos resquícios das *práticas coloniais* que ainda me assombram, por viver em uma sociedade ocidental dominante.

Comecei a minha explicação reforçando que me fundamentava nas definições não indígenas que eu conhecia e que talvez, para eles, ‘ser pesquisador’, ‘pesquisar’ poderia ser outra coisa. Expliquei que pesquisar é estudar e investigar muito sobre alguma coisa, algum assunto, tema, e que, para os não indígenas, a pesquisa tem um porquê e uma finalidade. Além disso, acrescentei que a pesquisa é registrada (escrevendo, filmando, desenhando, etc.) e guardada/divulgada de várias maneiras (em livros, CD’s, linhas do tempo como a de Lúcio, etc.), para que outras pessoas possam conhecê-la.

Assim que finalizei a minha explicação, Lúcio voluntariamente começou a falar, explicou na língua maxakali o que eu tinha falado em português, dando exemplos de sua própria experiência como pesquisador no Fiei/UFMG. Isso instigou os demais participantes, que começaram uma nova discussão. Após uns 20 minutos de conversa entre eles, eu comentei que eles poderiam conversar sobre o convite que os fiz com as pessoas em suas aldeias, pensar com calma sobre, e que depois podíamos marcar uma nova reunião para decidir alguma coisa. Entretanto, João Bidé disse em português ao grupo que quem quisesse pesquisar ia dar o nome para mim, porque ele, por exemplo, gostaria de pesquisar para ajudar a melhorar sua comunidade. Com isso, ele me lembrou que, em uma outra ocasião em que eu estive no território para o intermódulo dos alunos tikmũ’ũn do Fiei/UFMG, ocorrido em julho daquele mesmo ano, ele já tinha manifestado o desejo de ser pesquisador.

Na sequência, João Bidé pegou uma folha para anotar os nomes. Enquanto falavam os nomes, os Tikmũ’ũn também diziam seus temas de pesquisas. Somente nesse momento é que eu entendi que eles estavam querendo participar da minha proposta de pesquisa, mas não do ‘meu’ interesse/tema/foco de pesquisa, eles queriam compartilhar comigo um fazer pesquisa, pesquisando seus próprios temas, queriam ser pesquisadores de suas próprias questões. No momento em que anotava os nomes e os temas fui entendendo que o convite havia se invertido, agora eu é quem estava sendo convidada para fazer parte de um grupo de pesquisa.

Dali em diante a proposta do doutorado teria de ser redesenhada, não teríamos mais uma única produção coletiva sobre um único tema, mas múltiplas pesquisas e múltiplos temas. Quando percebi que estavam discutindo e pensando nos seus temas, comentei mais uma vez que poderiam pensar nisso com calma depois, que não havia pressa. Afinal, em minha experiência como pesquisadora e professora não indígena, definir um tema de pesquisa não era algo simples.

Aproveitei o momento em que ainda conversavam sobre os temas, para servir um lanche, ocasião em que Lúcio chegou até a mim e me disse que os pesquisadores estavam com medo de que, para que pudessem fazer suas pesquisas, tivessem que escrever em português. Segundo ele, Badé, por exemplo, tinha comentado que há palavras na língua maxakali que não existem em português. Sabendo que colaborar com a desconstrução desse legado de medo da escrita alfabética numérica é uma responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem com a justiça cognitiva e social, comentei que podiam fazer e registrar suas pesquisas da forma como quisessem: na escrita em maxakali, em português, com desenhos, vídeos, áudios, etc. Para que isso ficasse mais claro, compartilhei mais uma vez o exemplo da pesquisa do TCC de Lúcio, e destaquei que os pesquisadores que optassem por escrever na língua maxakali, caso quisessem ‘traduzir’ algo, veríamos depois como fazer.

No final, após 1h10, quando já havia passado 50 minutos do início da reunião, momento em que achei que estávamos caminhando para o encerramento, foi-me entregue a lista de pessoas que deram seus nomes para serem pesquisadores: João Bidé (tema: a definir), Tuilá (tema: a definir), Badé (tema: *Yãmĩxop*), Antônio (tema: Desenho), Fabinho (tema: Água), Nobinho (tema: Queimada), Zezinho (tema: Roça), Basílio (tema: *Yãmĩy Po’op*, macaco-espírito), Marquinho (tema: Plantas Medicinais), Major (tema: a Língua Maxakali na Escola) e Damião (tema: Floresta).

Após sairmos da escola, enquanto esperávamos o transporte, Margarida veio me perguntar se as mulheres podiam ser pesquisadoras. Eu disse que sim e que ficaria muito feliz se entrassem mulheres no nosso recém-criado grupo de pesquisa. Ela então comentou que conversaria com Glorinha, professora de cultura na escola de sua aldeia, que tinha participado da reunião com a gente, para que elas pesquisassem sobre embaúba. Na sequência, fui surpreendida por Margarida e Lúcio que comentaram comigo que seria importante marcarmos logo o segundo encontro para a próxima semana, e não na minha segunda ida à aldeia, como eu tinha combinado na reunião com os demais. Segundo eles, era importante encontrar logo os pesquisadores para

definir os caminhos que trilharíamos juntos, o que cada um ia fazer e a dinâmica do grupo. Voltei para a cidade com esse desafio, agendar uma outra reunião para a semana seguinte.

Os movimentos do nosso grupo de pesquisa

Dando sequência à história da constituição do nosso grupo de pesquisa, faremos a seguir a descrição dos encontros que realizados, presencialmente, no Território de Água Boa. Ao todo, contabilizamos 4 encontros, todos gravados em vídeo, somando aproximadamente 32 horas de filmagem. O tempo de duração desses encontros era variado, porque dependia da fluidez das interações e do número de pesquisadores tikmũ'ũn presentes; mas, em média, duravam de 2 a 4 horas. Três encontros aconteceram em 2019 e o quarto em 2020. O primeiro, como mostraremos, configurou-se como um encontro ainda de organização do funcionamento do grupo, já os três últimos, enquadram-se no que nomeamos como 'orientações' coletivas. O segundo contou com minha participação e dos pesquisadores tikmũ'ũn; e do terceiro, além desses, também participou a professora Vanessa Tomaz, orientadora desta tese. O quarto encontro aconteceu em 2020, no formato de seminário, teve duração de três dias e contou com convidados externos (não indígenas). É importante destacar que em todos os encontros os pesquisadores tikmũ'ũn ficaram à vontade para interagirem entre si e definir a dinâmica de apresentação das suas pesquisas, na língua maxakali e/ou em português.

Devido ao fato de eu não dominar a língua maxakali, combinei com alguns pesquisadores tikmũ'ũn de se reunirem comigo, após os encontros do grupo, para que me explicassem o que foi apresentado na língua deles. Chegamos a realizar dois encontros com esse objetivo. Um primeiro encontro foi realizado em 19 de novembro de 2019, reunindo um grupo menor de pessoas que colaboraram para a tradução das apresentações feitas na língua maxakali do nosso primeiro encontro de 'orientação' coletiva. Esse momento teve duração de 3h30 e ocorreu na 'Aldeia do Major', contando com sua participação do Manoel Kele e do Damião. Durante esse tempo juntos, assistimos aos vídeos das apresentações que foram feitas no encontro, enquanto eles iam fazendo revisões e dando explicações sobre as pesquisas apresentadas. Um segundo encontro para discutir e traduzir o que foi discutido no grupo maior foi realizado em 20 de novembro com os professores da 'Aldeia do Lúcio', tendo como participantes Reginaldo, Antoninho, Alenildo, Lúcio, Diolina e Markõy (em memória). Durante 3h juntos, assistimos aos vídeos das apresentações do segundo encontro de 'orientação' coletiva. Esses dois

encontros com os grupos menores foram momentos de muito aprendizado, porque eles não só faziam traduções das falas em na língua maxakali, como revisavam e davam explicações sobre as apresentações dos outros pesquisadores, complementando o que fora apresentado com novas informações.

Infelizmente, por causa do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, não conseguimos fazer novos encontros em grupos menores de pesquisadores tikmũ'ũn, tampouco conseguimos ‘traduzir’ todos os 4 encontros que tivemos, o que trouxe vários desafios para a análise do trabalho. Como alternativa para acessar o conteúdo dos encontros de ‘orientação’ coletiva, expressos na língua maxakali – pois neles havia um detalhamento feito pelos pesquisadores de suas pesquisas – contamos com o trabalho de tradução de parte do último encontro, realizado em fevereiro de 2020, feito pelo antropólogo Roberto Romero. Todas as explicações em português que obtivemos nos dois encontros de ‘tradução’ que fizemos com os pesquisadores e o material traduzido pelo antropólogo aparecem junto às apresentações a que se referem, visando não romper com a fluidez das histórias contadas.

Encontro I – “cê tem que pensa como cê vão faze [...] porque cada um tem um tema que vai faze”. (LÚCIO MAXAKALI, 2019)

No dia 4 de setembro de 2019, uma quarta-feira da semana seguinte ao encontro do convite, fizemos a nossa primeira reunião oficial, enquanto grupo de pesquisa recém-criado. Além de mim, inicialmente, a reunião contava com 17 pessoas³⁶. Assim como na reunião anterior, o encontro foi iniciado por um canto de *yãmĩyxop*, dessa vez puxado por Tevassouro, Badé e Basílio, como podemos ouvir abaixo.

Figura 9 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto entoado para abrir o 1º encontro



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=M0hsloKIPSQ>

³⁶ Lúcio, Alenildo, Antônio, Lucinda, Badé, Basílio, Zezinho, Tuilá, Nobinho, Tevassouro, Carlos Alexandre, Glorinha, Fabinho, Marquinho, Zé Grosso, Margarida, João Bidé. Ao longo da reunião, chegaram Joviel e Cláudio.

Após o canto, João Bidé começou a falar na língua maxakali, explicando que, na reunião, iríamos conversar sobre pesquisa. Enquanto ele falava, Joviel Maxakali, que não participou da reunião da semana anterior, chegou. João Bidé pediu para que eu explicasse a ele o que tinha acontecido na referida reunião. Finalizado o resumo da reunião anterior, Joviel fez um comentário importante: “Nós, os antepassados, não andamos no caminho dos brancos não, o nosso é diferente. Se alguma pessoa escolhe, pra caminha o [caminho] dele, nós vamos levanta alguma coisa... [por exemplo] o que alguma criança não sabe... aí tem que fazer pesquisa”. Com essa fala, Joviel esclarece que os Tikmũ’ũn possuem, de fato, outras formas de fazerem as coisas e, por isso, eles trilhariam um caminho diferente dos não indígenas. Ele acrescenta que, mesmo que cada um estivesse escolhendo um caminho, um tema, os demais ajudariam (“nós vamos levanta alguma coisa”).

Dando sequência ao encontro, Antônio Maxakali pediu para falar e então começou a ler um texto na língua maxakali que tinha escrito no seu caderno, enquanto mostrava vários desenhos. Ele explicou, em português, um pouco do que havia apresentado na sua língua, dizendo que “tudo tem desenho, animal, religião”. Ele contou que primeiro faz o desenho e depois usa o desenho para ensinar o aluno. Com isso, ele destacou que é muito importante ser fiel às cores e aos detalhes do que se desenha, pois, a criança precisa aprender como é de verdade, já que não possuem mais floresta em seus territórios. Com a fala de Antônio, comentei que, quando sabemos o ‘para quê’ estamos pesquisando, conseguimos escolher como vamos registrar a pesquisa. Por exemplo, Antônio estava registrando sua pesquisa por meio de desenhos, pois ele queria ensinar sobre os animais, a religião e sobre outras coisas para as crianças pequenas que ainda não sabem ler.

Após uma nova discussão na língua maxakali, Margarida então disse que o pessoal queria saber se a pesquisa pode começar lá do ‘antepassado’ até chegar nos dias de hoje. Essa pergunta estava relacionada com a preocupação que eles tinham quanto ao tempo, inclusive, essa foi a próxima pergunta que recebi, sobre quanto tempo teriam para pesquisar. Nesse momento, esclareci ao grupo que eles não precisavam terminar a pesquisa deles só porque eu tinha um prazo estipulado pela faculdade para terminar o doutorado. O grupo poderia continuar existindo, porque ele não precisa de mim, da UFMG, ou de outros órgãos para existir. Inclusive, os lembrei de que a proposta de fazerem suas próprias pesquisas foi uma iniciativa que partiu deles. Assim,

caso optassem pelo caminho do grupo continuar existindo, não precisariam se preocupar com o tempo para fazerem suas pesquisas.

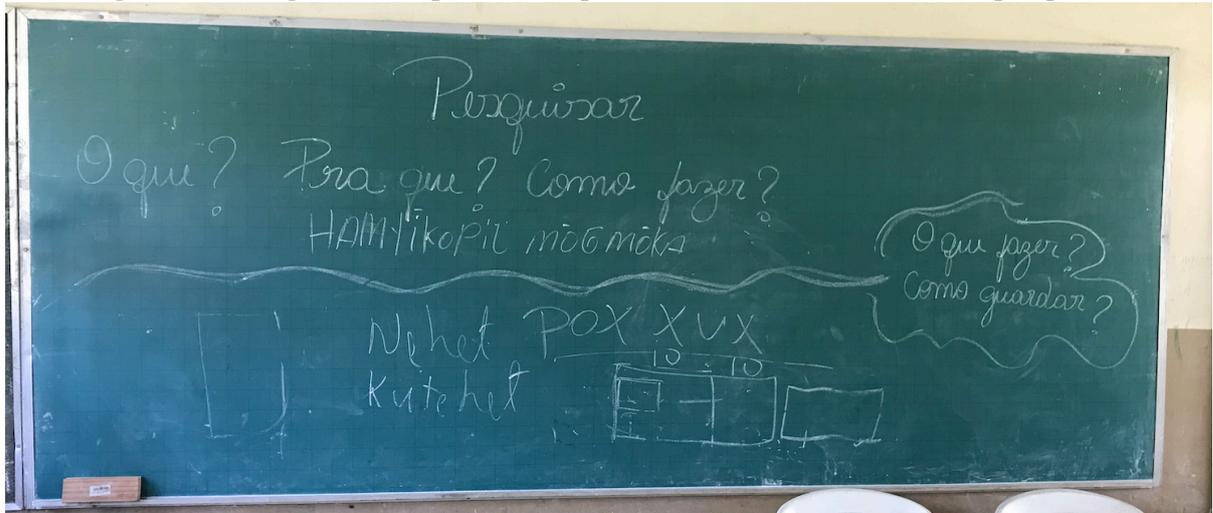
Aproveitei as perguntas para relembrar uma dúvida do encontro anterior, relacionada ao medo de terem que escrever na língua portuguesa. Mais uma vez, expliquei que poderiam fazer a pesquisa como quisessem, destaquei que eu sabia fazer pesquisa a partir da minha formação não indígena, mas que Lúcio tinha me ensinado que não é o único jeito de se fazer pesquisa e que essa exatamente era uma das premissas que sempre guiou a proposta do doutorado, aprender e viver outros caminhos de se fazer pesquisa com os Tikmũ'ũn.

Sobre a dinâmica de trabalho do nosso grupo, combinamos que nos encontraríamos uma vez por semana sempre que eu estivesse no Território de Água Boa, para mostrarmos o que estávamos fazendo uns para os outros. Coloquei-me à disposição caso alguém precisasse de mim para fazer algum registro da pesquisa, salvar dados ou para qualquer outra questão referente aos trabalhos que fariam.

Após esse momento, Badé Maxakali tirou da bolsa um caderno e disse que também já tinha começado a pesquisa. Mostrou alguns desenhos e textos sobre o *yãmĩy Mõgmoka* (gavião-espírito), tema de sua pesquisa. Em seguida, fui surpreendida por Marquinho Maxakali, que também já tinha começado a pesquisa e mostrou uma série de desenhos que tinha feito sobre as plantas medicinais. Fabinho também já tinha começado, mostrou vários desenhos que produziu e destacou que ainda não tinha escrito nada, mas que iria escrever também. Nesse momento, Lúcio fez uma intervenção esclarecendo que eles não precisavam escrever, que podiam registrar suas pesquisas de outras formas, da maneira que achassem mais *mai* (bom).

Resolvi compartilhar com eles um esquema no quadro, conforme *Figura 10*, com algumas perguntas que nós, não indígenas, costumamos fazer para orientar nossas pesquisas, mas deixei claro que isso não era uma regra e que não estava mostrando para que seguissem como se fosse uma receita. Eu tinha decidido compartilhar tais informações, pois, como já mencionei, desde a reunião do convite, passei a seguir o posicionamento de Smith (2018), quando destaca que “[...] para mim a responsabilidade dos pesquisadores e acadêmicos não é somente compartilhar informações superficiais, mas também compartilhar teorias e as análises que influenciam na estrutura e na representação desses saberes e conhecimentos” (p. 29). Assim, a referida autora chama atenção para o fato de que, se o pesquisador assumir essa responsabilidade que é também formativa, é possível integrar comunidades e pessoas, que provavelmente receberam pouca educação formal, ao mundo exterior (*Idibem*).

Figura 10 – Perguntas compartilhadas para orientar a discussão sobre ‘pesquisar’



Fonte: autora, 2019

A gente fala que a pesquisa num acaba nunca. Que a gente vai pesquisando... pesquisando... pesquisando. Aí a gente começa assim, pensando sobre o que vamos pesquisar. Depois a gente pensa assim né: Pra que vamos pesquisar? Pra quê que eu tô pesquisando? Tô pesquisando pra escola, tô pesquisando pras mulheres que vão aprende sobre embaúba. Tô pesquisando pra conta pro “branco” o que eu quero que ele saiba. Aí depois é essa daqui: E agora, como vou faze a pesquisa? Vou conversa com os mais velhos, vou desenha, vou faze roça com as crianças? Como vou faze a pesquisa? E aí no final de tudo, a gente, brancos, pensa assim: O que vou faze com o que pesquisei agora? Como que vou guarda essa pesquisa? Vou guarda ela ou num vou guarda ela? Vou guarda ela pra leva pra escola ou pra faze uma apresentação na UFMG... uma apresentação na cidade... um jogo. Enfim... ou senão... “ah não Paula, eu num vou faze nada com o que pesquisei, eu pesquisei porque queria pesquisa, não porque eu queria guarda ela”. Pode ser assim também. (Paula Silva, 4 de setembro de 2019, Território de Água Boa).

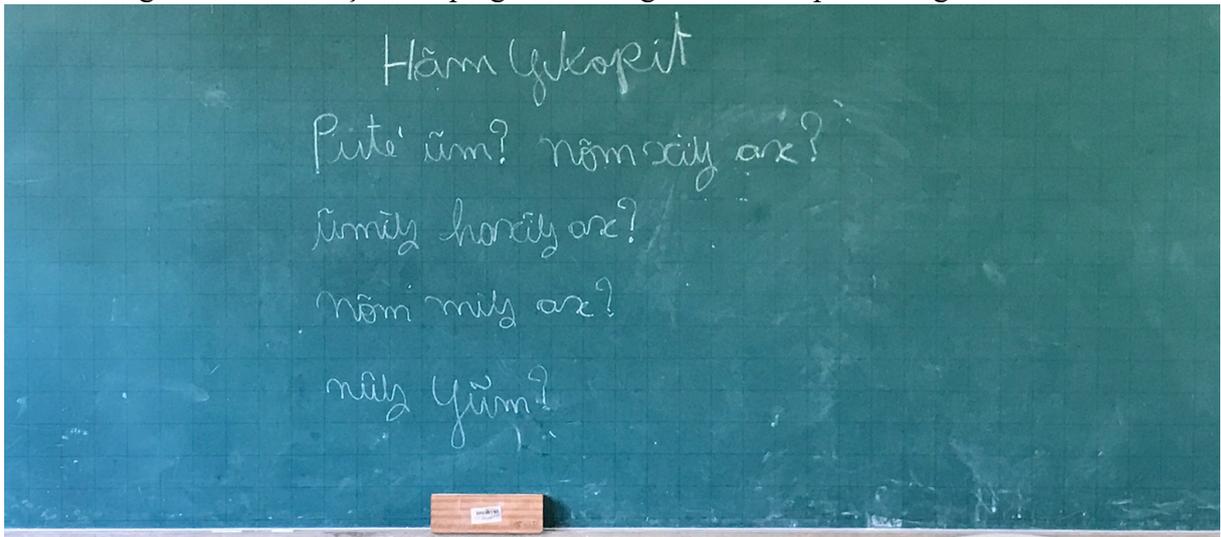
Após a minha breve explicação acima, sobre o esquema que escrevi no quadro, um dos pesquisadores me perguntou sobre o ‘como’. Ele queria saber como deviam fazer a pesquisa e eu disse que isso eu não sabia responder, porque como aprendi na pesquisa de TCC de Lúcio, os Tikmũ’ũn fazem as coisas diferente, como também tinha reforçado Joviel. Concluí minha fala esclarecendo que eu poderia ajudá-los de diversas formas, com o registro, por exemplo, ou com o que fariam com o que estavam produzindo (como guardaríamos e divulgaríamos), mas que não poderia ajudar sugerindo o ‘como’ deveriam fazer suas pesquisas, porque era importante que eles encontrassem e seguissem caminhos próprios, caminhos tikmũ’ũn.

Como já havia se passado quase 2 horas que estávamos conversando, coloquei o lanche na sala. Nesse momento, João Bidé me procurou e disse que tínhamos que traduzir para a língua maxakali o que eu tinha escrito no quadro. Assim, após todos se servirem e se sentarem, concentraram na tradução do que eu tinha escrito no quadro. Em certo momento, enquanto discutiam para encontrar na língua maxakali uma palavra para ‘pesquisa’, João Bidé me perguntou: “O que é pesquisar pra você, Paula?”. Então eu disse: “Estuda sobre uma coisa, estuda muito”. Após minha breve explicação, enquanto conversavam, Lúcio explicou na língua maxakali que eles deveriam falar como registrariam, divulgariam e usariam a pesquisa, se iam fazer para a escola, para a comunidade, para mostrar na universidade. Finalizou sua fala me explicando em português o seguinte: “Eu falei assim, cê tem que pensa como cê vai fazer, como cê vai fazer na escrita, no desenho, porque cada um tem um tema que vai fazer”. Talvez pelas dificuldades que Lúcio vivenciou na sua pesquisa no Fiei, sempre que podia, reforçava a importância dos pesquisadores tikmũ’ũn usarem outros modos comunicacionais para desenvolverem seus trabalhos.

Em seguida, ele me perguntou quem seria o orientador deles, porque, afinal, como Lúcio tinha aprendido na universidade, no fazer pesquisa não indígena, uma ou duas pessoas (orientador e coorientador) são escolhidas para ajudar o pesquisador. Tendo como guia o desejo de fugir ao máximo dos padrões e princípios do fazer pesquisa ocidental dominante, respondi a Lúcio que seríamos todos nós. Expliquei aos pesquisadores que, se estamos fazendo juntos, todo mundo iria ajudar uns aos outros, por meio do que podíamos chamar de ‘orientações’ coletivas. Eles aceitaram a proposta e, a partir de então, combinamos uma dinâmica para nossos encontros que favoreceria esse tipo de ‘orientação’: cada um apresentaria o que estava fazendo e todos colaborariam com sugestões e reflexões. Apesar da proposta de ‘orientação’ coletiva ter partido de mim, ela era também uma novidade para mim, porque eu não sabia como isso aconteceria de forma prática, se daria certo. Eu só tinha certeza de que os Tikmũ’ũn fazem as coisas juntos e que seria importante não reproduzirmos os referenciais imperativos não indígenas para que os seres, saberes e fazeres desse povo aparecessem mais nas pesquisas, um pouco do que observei na pesquisa do TCC de Lúcio.

Enquanto discutiam sobre as ‘traduções’ das palavras que estavam no quadro, outros Tikmũ’ũn me deram seus nomes e temas para fazerem parte do grupo, sendo eles: Carlos Alexandre (tema: Nascente), Glorinha (tema: Embaúba) e Tevassouro (tema: Histórias Antigas da Floresta). Após um grande momento de conversa, eles apagaram o quadro e escreveram tudo o que eu havia escrito em português, na língua maxakali, conforme *Figura 11*.

Figura 11 – Tradução das perguntas da figura anterior para a língua maxakali



Fonte: autora, 2019

Esse encontro durou, aproximadamente, 3 horas. Já se aproximava do horário do almoço quando o processo de escritura no quadro, na língua maxakali, foi finalizado. Em seguida, outros cantos foram entoados para finalizar o nosso primeiro encontro enquanto grupo de pesquisa. Infelizmente, devido à hora, não sobrou tempo para que eles pudessem me explicar o que conversaram entre eles no momento que faziam a ‘tradução’ dos meus escritos no quadro, tampouco sobre as palavras que tinham escolhido na língua maxakali.

Dentre elas, chamou-me atenção as palavras escolhidas para significar ‘pesquisa’, *Hām Yikopit*. Por isso, na mesma noite do dia do encontro, eu pesquisei a etimologia das palavras na gramática do *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, que apontava para várias traduções para a palavra *hām*, sendo elas, na ordem em que aparecem: “trabalhar/roçar”, “terra (forma abreviada de *hahām*)”, “geral, genérico” (2005, p. 24). E a palavra *Yikopit* tinha como tradução: “perguntar, indagar” (*Idibem*, p. 88).

No dia seguinte, na quinta-feira, fui para a ‘Escola de Lúcio’, local onde eu desenvolveria a minha pesquisa com ele e sua aldeia. Após as atividades da escola, pedi para Lúcio me explicar os significados das palavras na língua maxakali que foram escritas no quadro pelos pesquisadores em tradução ao que eu havia escrito. A explicação de Lúcio sobre *Hām Yikopit* foi: “*Hām* é terra e *Yikopit* é perguntar”. Então ele me disse que *Hām Yikopit* era “Perguntar à Terra”. Essa explicação me levantou à hipótese de que, para os pesquisadores tikmũ’ün, a pesquisa teria uma diferença consubstancial entre o ‘fazer pesquisa’ para nós, não indígenas, e para eles. Caberia a mim entender melhor essa diferença, fazendo pesquisa com eles, do jeito deles.

Encontro II – “eu sei faze... eu num tô falando mentira, tô falando verdade”. (JOVIEL MAXAKALI, 2019)

Nosso segundo encontro aconteceu no dia 23 de outubro de 2019, após uma reunião da SEE/MG, na ‘Escola de Joviel’. Assim como ocorreu no primeiro encontro, combinei com alguns pesquisadores que, após o término desse encontro, nos reunirmos para eles traduzirem as explicações na língua maxakali para o português. A agenda do dia 23 de outubro visava aproveitar um dia em que os professores já estariam reunidos, porque compatibilizar a disponibilidade de todos não era algo fácil, tampouco o deslocamento interno em épocas de chuvas. A referida reunião, prevista para terminar às 9h, foi até às 11h. Então imaginei que não teríamos mais tempo para o nosso encontro, mas eles se mantiveram presentes e dispostos a conversar sobre as pesquisas.

Para a minha surpresa, logo que todos entraram, Joviel (*Figura 12*) deu início à nossa reunião já apresentando sua pesquisa, que tinha como tema o bambu, na língua maxakali, *Kutehet*, chamado por eles, também, de taquara. Com os papéis que tinha desenhado e escrito em uma mão, na outra o maracá, ele explicou na língua maxakali o que estava fazendo. Após sua apresentação, Badé, Marcelinho e Tevassouro, posicionaram-se na frente para entoarem o canto sobre *Kutehet*, que me disseram que contava sobre os vários tipos de bambus que existem. Aos poucos, outros Tikmũ’ũn também se juntaram ao grupo que já estava a cantar.

Figura 12 – Pesquisador Joviel Maxakali, na época, professor na sua aldeia



Fonte: autora, 2019.

Sobre a apresentação de Joviel, feita na língua maxakali, Manoel Kelé, Major e Damião³⁷, reunidos comigo após o encontro, nos explicam que ele:

...contou a história da taquara, bambu, que faz peneira, faz ponta de flecha, faz flecha, faz armadilha pra pega peixe, faz tudo, até a casa. Ele contou que tem peneira de feijão, peneira pra arroz, elas são diferentes. Ele tá falando assim: “eu sei fazer... eu num tô falando mentira, tô falando verdade”. Tá falando sobre tira a taquara cumprida, mĩmkũĩn, aí depois vai pinta sobre a religião que fala [sobre a taquara], para religião ensina os cantos. Ele falou que taquara faz tudo, que ele aprendeu com o sogro que fazia peneira [Kokiti Maxakali]. Ele falou que sabe fazer, mas se não sabe aí não vai mexe, mas como ele sabe, ele vai ensina. Mais importante é a vara [mĩmkũĩn], que ele falou A B C, é alfabeto para aprende. Taquara pequena faz o instrumento que o yãmĩy Tatakok [lagarta-espírito] toca pra espanta Ìnmõxa [monstro canibal]. Tem várias taquaras, cada uma faz uma coisa. Joviel fala os nomes de todas as taquaras, mas nós [Major, Manoel Kele e Damião] não sabemos os nomes em português. A lagarta dentro da taquara é remédio. Quando tiver qualquer corte, você pega a lagarta e passa. Ele falou que vai canta música de religião sobre taquara. Ele sabe dança, ele pula pra trás e pra frente. É um tipo de pulo que a pessoa faz no rio, mas Joviel pula no chão [fora do rio]. Joviel fala de novo que o que ele fala é o que ele sabe fazer. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 19 de novembro de 2019).

A partir da apresentação do Joviel e das explicações de Major, Manoel Kele e Damião, podemos dizer que nesse encontro de ‘orientação’ coletiva, ele nos conta a história da *Kutehet* (taquara). Apesar de Manoel Kele, Major e Damião não terem dado os detalhes dessa história, o que eu respeitei, foi possível perceber que a história contava sobre as muitas coisas que se faz com o bambu, com esse Ser da floresta. Além disso, Joviel nos apresenta um fazer *tikmũ’ũn*, entre os muitos que cercam o Ser *Kutehet*, considerado por ele o mais importante, o fazer *mĩmkũĩn*, que ele diz ser o *A B C tikmũ’ũn*. Como explica Manoel Kele, a *kuxex* é ‘escola’ antiga e, como nessa ‘escola’ não havia papel e nem quadro para escrever, os *Tikmũ’ũn* tiravam taquara cumprida da mata e pintavam tracinhos espaçados um do lado do outro, geralmente feito com o urucum, para os pajés ensinarem os mais novos. Alguns pesquisadores não indígenas consideram a *mĩmkũĩn* um instrumento mnemônico (VIEIRA, 2004), mas os pesquisadores *tikmũ’ũn* falam que é um tipo de escrita. Major frisou que a taquara é igual *A B C* não indígena, mas que não tem nada escrito com as letras do branco. A *mĩmkũĩn* possui outro tipo de escrita,

³⁷ Primeira reunião de revisão/explicação sobre as apresentações do segundo encontro de ‘orientação’ coletiva.

a dos traços vermelhos, que são ‘lidos’ pelos meninos na *kuxex*. Destacamos ainda na apresentação de Joviel, o fato dele afirmar que sabe o que está ensinando, porque ele sabe fazer.

Finalizado o canto de Joviel sobre *Kutehet*, João Bidé pediu para que eu explicasse para o grupo o que iríamos fazer naquele encontro. Atendendo ao pedido, compartilhei que tínhamos pensado de ouvir primeiro quem já tinha começado a pesquisa, como fez Joviel, e que poderíamos seguir com as apresentações com quem quisesse. A cada apresentação, poderíamos fazer comentários e colaborar com sugestões. Além das apresentações, precisávamos ter um tempo para decidir sobre a data para o próximo encontro que fosse compatível com a semana em que a professora Vanessa Tomaz estaria no território, pois ela queria conhecer o grupo e suas pesquisas³⁸. Ainda enquanto eu estava falando, Joviel apareceu com muitos artefatos que tinha produzido com o bambu (armadilha para peixe em escala pequena para venda, ponta de flechas, tramas para peneiras etc.), conforme podemos ver na *Figura 13*.

Figura 13 – Artefatos que Joviel produziu na sua pesquisa

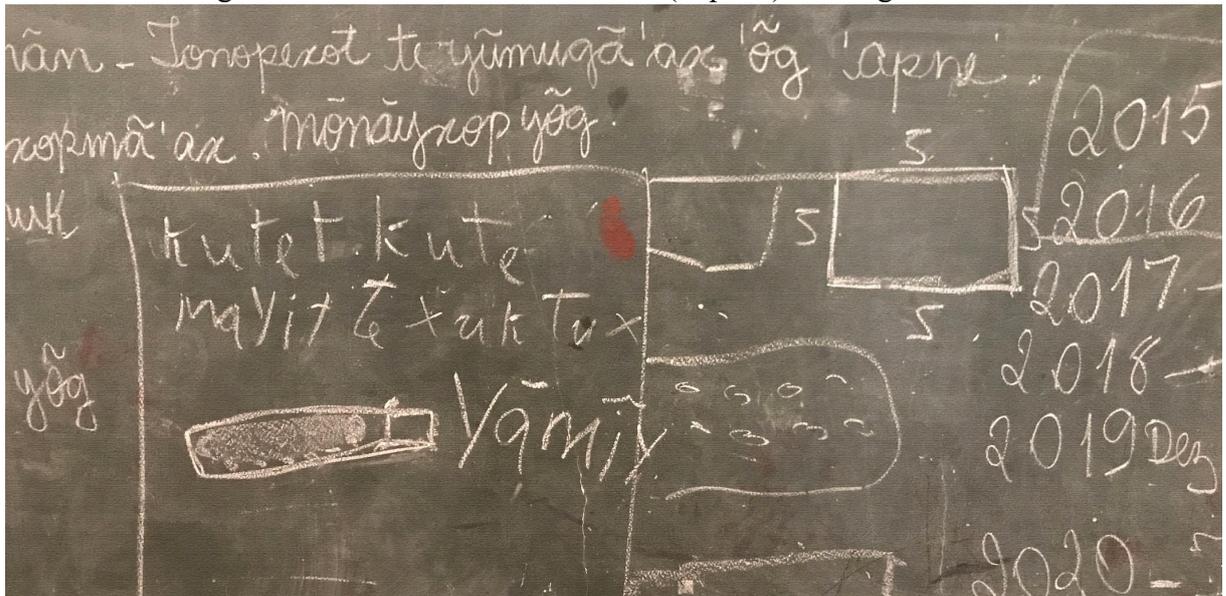


Fonte: autora, 2019

³⁸ Nesse encontro comentei também que, na próxima reunião, era importante que levassem suas identidades e CPF's, pois eu e Vanessa estávamos cadastrando da *Rede de Pesquisa Hâm Yikopit* de pesquisa na UFMG e no Diretório de Grupos do CNPq e, para isso, precisava criar *Currículo Lattes* para eles. Essa exigência do meio acadêmico é mais um dos seus princípios que excluem outras culturas, e que não fazem sentido algum para certos contextos de pesquisa, como o nosso. Estamos diante de um povo que possui uma extrema vulnerabilidade socioeconômica. Assim, ter um computador e internet para criar uma conta de *e-mail*, é algo muito distante da realidade dos Tikmũ'ũn. Mesmo os *smartphone*, eles não contemplam a realidade como um todo dos Territórios, fora que ter um celular não é garantia de se ter constantemente créditos para ligação ou internet. É importante destacar também que o *Currículo Lattes* possui uma estrutura que não é adaptada para as especificidades indígenas, o que dificulta ainda mais o seu preenchimento.

Ele pediu para falar novamente e, assim, enquanto explicava sobre as pontas das flechas, começou a entoar pequenas partes de cantos do *yãmĩy Kotkuphi* (mandioca-espírito)³⁹, acompanhados por alguns passos de dança. Retomando sua apresentação, Joviel utilizou desenhos, textos, artefatos, cantos, histórias e, gesticulando com o corpo todo, ensaiava passos de danças. Quando ele acabou, perguntou-me: “tá *mai tãmnãg*? (muito bom) ou tá *mai* ruim Paula?”. Eu então falei que estava “*mai tãmnãg xeka*” (muito bom mesmo)⁴⁰. Aproveitei para perguntar ao pessoal o que tinham achado do trabalho que Joviel estava desenvolvendo, e vários começaram a falar ao mesmo tempo. Após uns minutos de discussão na língua maxakali⁴¹, Joviel escreveu no quadro uma frase (*kutet kute ma yiy te xuk tux* = lagarta da taquara) e começou a fazer um desenho. Ele nos disse que estava desenhando um pedaço de taquara⁴² que tem lagarta dentro, conforme mostra *Figura 14*. Nesse instante, Badé foi à frente e começou a falar apontando para o desenho, em determinado momento, ele cantou um pouco. Quando Joviel passou a falar novamente, Badé escreveu ao lado do desenho a palavra *yãmĩy*.

Figura 14 – Desenho do Ser *Kutehet* (taquara) com lagarta dentro



Fonte: autora, 2019

³⁹ Manoel Kele e Major não falaram os nomes desses cantos, nem adentraram em um detalhamento do que cada um deles nos contavam. E nós respeitamos suas escolhas sobre o que queriam nos contar e compartilhar.

⁴⁰ *Mai tãmnãg* já significa “muito bom”, mas como vários não indígenas usam o adjetivo “*xeka*” (grande), ao invés do advérbio intensificador “*tãmnãg*”, sendo muito comum ouvirmos eles falarem “*mai xeka*”, usar o *tãmnãg* e *xeka* é intensificar o tanto que é bom mesmo, de verdade, “muito bom grande”.

⁴¹ Manoel Kele e Major tiveram grande dificuldade de entender o que foi conversado nesses momentos de discussão coletiva. Assim, eles não fizeram a tradução dessas partes.

⁴² Ao longo do encontro, os pesquisadores, inclusive o próprio Joviel, referiram-se a *Kutehet* ora como bambu, ora como taquara. Assim, respeitamos e registramos esses sinônimos utilizados para nomear em português a *Kutehet* da forma como apareceram.

Após todos baterem palmas, os pesquisadores continuaram conversando sobre a apresentação de Joviel. Badé, Marcelinho e Tevassouro foram à frente e entoaram mais um canto sobre o bambu, conforme *QRCode* a seguir. Enquanto cantavam e seus corpos balançavam reverberando o canto, eles também apontavam para o desenho feito no quadro por Joviel. Ao finalizarem o canto, todos bateram palmas novamente.

Figura 15 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto sobre o Ser *Kutehet* (taquara)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4gc9a0I2dQ0>

Manoel Kele, Major e Damião nos explicaram que Joviel, na segunda parte de sua apresentação, nos contou sobre:

...religião, Kotkuphi [mandioca-espírito], tira taquara pra faze ritual, quando quer ir embora marca dia pra mostra a flecha. Aí fica tudo cercado [ao redor da kuxex, casa dos cantos] e vai mostra, aí vai canta e dança com flecha. Meu pai [de Manoel Kele] também faz [peneira], mas antigamente não sabia faze. Dizem que alguém pegou uma peneira de branco, aí desmanchou e aprendeu a faze. Foi Kokiti que achou a peneira e desmanchou, Kokiti contou pra mim [Manoel Kele] que aprendeu olhando. Badé falou que as lagartas antigamente é religião. Ele vai cantando. O desenho [no quadro] é da lagarta hãmgay [onça] dentro da taquara. A lagarta que é pintada é hãmgay é a que vai matando as outras pra subi [na taquara]. Se deixa uma [lagarta] cai e não pega, ela vira hãmgay e te pega. Quando tiver taquara com lagarta, não pode ir só um pega, porque é muito perigoso. É yãmĩy que pega. O yãmĩy vai canta e fala onde tem lagarta de taquara. Aí tem uma pessoa que vai fala que é muito perigoso, vai lá tira, mas não pode deixar cai. Lagarta vai vira onça, se cai, cê tem que procura até acha. Tem que pega a lagarta, amarra e deixa pendurada, pra deixa guardada pra usa pra remédio. No final, ele canta outro canto da taquara. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 19 de novembro de 2019).

Joviel então nos apresenta outros seres, o *Kotkuphi* (povo-mandioca), exímios caçadores, guerreiros, que carregam a reputação de, no passado, terem sido ferozes e agressivos, o mesmo

que nos explica Toninho Maxakali e Manuel Damásio no filme que conta a história desse *yãmĩy*⁴³. O pesquisador Joviel nos explica algo que é muito peculiar sobre esses seres, que eles possuem flechas diferentes, assim como eu havia aprendido no mestrado sobre o *mĩmãnãm* (pau-de-religião). Segundo os Maxakali *et al* (2008), “Tem vários tipos de *Kotkuphi*, como tem vários tipos de mandioca [...] Cada um tem pintura diferente; pinta *mĩmãnãm* diferente; pinta flecha diferente; pinta o corpo diferente [...]” (p. 183).

Na apresentação de Joviel, ele nos explica também que foi com Kokiti Maxakali, seu sogro, que ele aprendeu a fazer peneira, aprendeu olhando e fazendo, desmanchando e refazendo uma peneira não indígena. De fato, os Tikmũ’ũn não são conhecidos por fazerem peneiras, como são os Guarani, por exemplo. Então essa explicação de Joviel nos situou sobre a origem desse fazer que ele domina com maestria. Badé, que interagiu com a apresentação de Joviel, destaca que as lagartas que moram dentro da taquara são religião, são *yãmĩy*, *Tatakok* (lagarta-espírito). Como nos ensinam nos seus filmes⁴⁴, são os seres responsáveis por cuidarem da iniciação dos meninos, sendo responsáveis, também, por cuidarem da passagem das crianças mortas. Como nos explicou Joviel, na primeira parte de sua apresentação, eles também os protegem dos *Ĩnmõxa* (monstros canibais).

Ao assistirmos ao vídeo da apresentação de Joviel, Manoel Kele nos explicou sobre um outro Ser apresentado pelo pesquisador, a lagarta onça, que possui o potencial de matar as demais dentro da taquara e os próprios Tikmũ’ũn. Se estes a deixarem cair, elas se transformam em onça ‘de verdade’ e os matam. Esse potencial transformativo da lagarta nos ensina sobre o fato de, entre os Tikmũ’ũn, diversos seres que compõem o cosmos poderem se transformar uns nos outros e em outros seres. Isso inclui eles mesmos, como nos contam várias de suas histórias⁴⁵. Assim, a pesquisa de Joviel nos mostra também sobre a subjetividade e a agência dos diversos seres que se relacionam com os Tikmũ’ũn.

Finalizada a apresentação de Joviel, João Bidé e Lúcio foram até a mim e sugeriram que fizéssemos uma lista no quadro com os nomes das pessoas que iriam apresentar. Antes que eu

⁴³ *História do Koatkuphi* (2012). Disponível em: <https://sites.google.com/view/cinemastikmuun/cantar-e-dan%C3%A7ar-y%C3%A3m%C4%A9yxop/9>. Acesso em: 1 nov. 2021.

⁴⁴ *Tatakok* (2007). Disponível em: <https://sites.google.com/view/cinemastikmuun/povo-lagarta-esp%C3%ADrito/10>. Acesso em: 4 nov. 2021. *Tatakok* Vila Nova (2009). Disponível em: <https://sites.google.com/view/cinemastikmuun/povo-lagarta-esp%C3%ADrito/11>. Acesso em: 10 nov. 2021.

⁴⁵ História de *Kokexkata* - Como surgiram os Maxakali (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 28), História de *Mātãnãg* - Encantada (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 36), História *Kutakut* (TUGNY, 2011a, p. 117), *Iamurikuma* (TUGNY, 2011a, p. 68), História de *Mõgmõka* (TUGNY, 2011a, p. 64-65), *Kãyãtut* (MAGNANI, 2018, p. 381).

repassasse a sugestão deles a todos, Badé (*Figura 16*) foi à frente com um papel na mão e começou a apresentar o que estava pesquisando sobre os *yãmĩy Mõgmoka* (gavião-espírito). Nesse papel havia desenhos e escritos na língua maxakali que esboçava um caminho com nomes de cidades/lugares e cantos. Assim que finalizou, Badé disse “*ũnkux*” (acabou), todos bateram palmas e Joviel foi à frente e entoou um canto de *Mõgmoka*.

Figura 16 – Pesquisador Badé Maxakali, na época, professor na sua aldeia



Fonte: autora, 2019

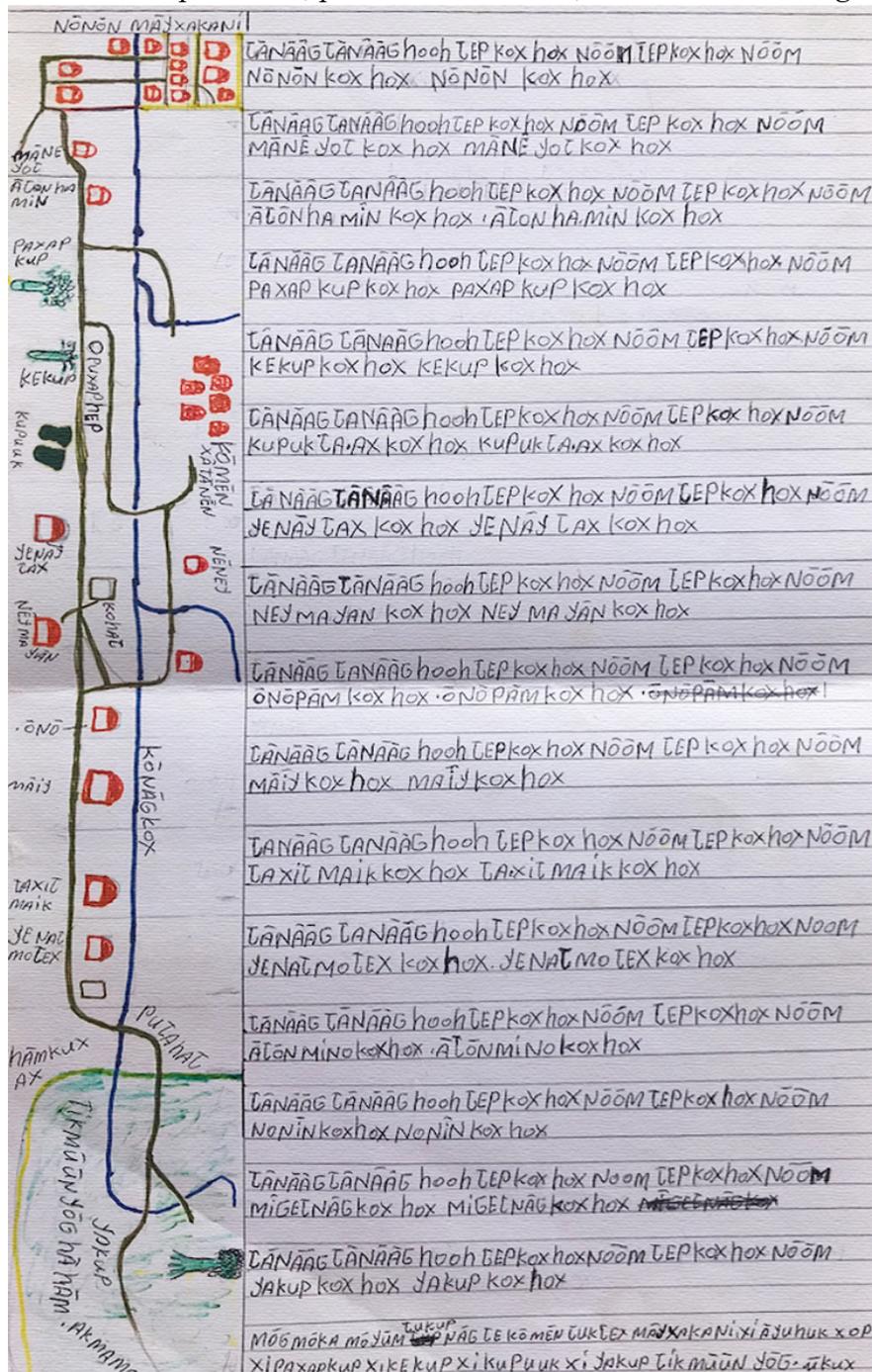
Manoel Kele, Major e Damião me explicaram que Badé falou na sua apresentação sobre:

...o caminho de Mõgmoka [gavião-espírito] porque essa história é um caminho dentro do mato, Santa Helena não tinha [existia], só a cidade de Machacalis. Aí os mais velhos faziam artesanato e ia vende em Machacalis pra fazer feira. Por isso a cidade tem nosso nome. Aí vem de lá na estrada e vem cantando religião de Mõgmoka, e vai chega no Córrego do Norte e vai até no Geraldo Botelho, Jaqueira... Aí Badé contou assim a história dele, escreveu e fez desenho também. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 19 de novembro de 2019).

A história que Badé conta, por meio dos seus desenhos e de suas palavras, nos apresenta o Ser *Mõgmoka* (gavião-espírito). Ele nos explicou em português que esse *yãmĩy* surgiu de um antepassado que se transformou em gavião. Do seu corpo, morto pelos parentes que não gostaram de vê-lo como gavião, nasceram outros pássaros. Na apresentação de Badé, ele nos ensina também sobre a relação dos *yãmĩyxop*, nesse caso específico dos seres *Mõgmoka*, com os lugares que já percorreram. Segundo o antropólogo Romero (2021), os cantos saem dos

lugares onde esses povos-cantores passam, “[...] surgem e retratam (registram!) o movimento dos antigos com os *yãmĩyxop*” (p. 78). Assim, por meio dos cantos, é possível mapear seus territórios ancestrais, como bem nos mostra o antropólogo Campelo (2018) na sua tese. Nesse sentido, é possível afirmar que o desenho que Badé apresentou é um mapa que se configura também como uma ‘partitura musical’, como podemos observar na *Figura 17*, pois os lugares por onde os *Mõgmoka* já passaram são apresentados por meio dos seus cantos.

Figura 17 – O mapa mostra, por meio dos cantos, os caminhos de *Mõgmõka*

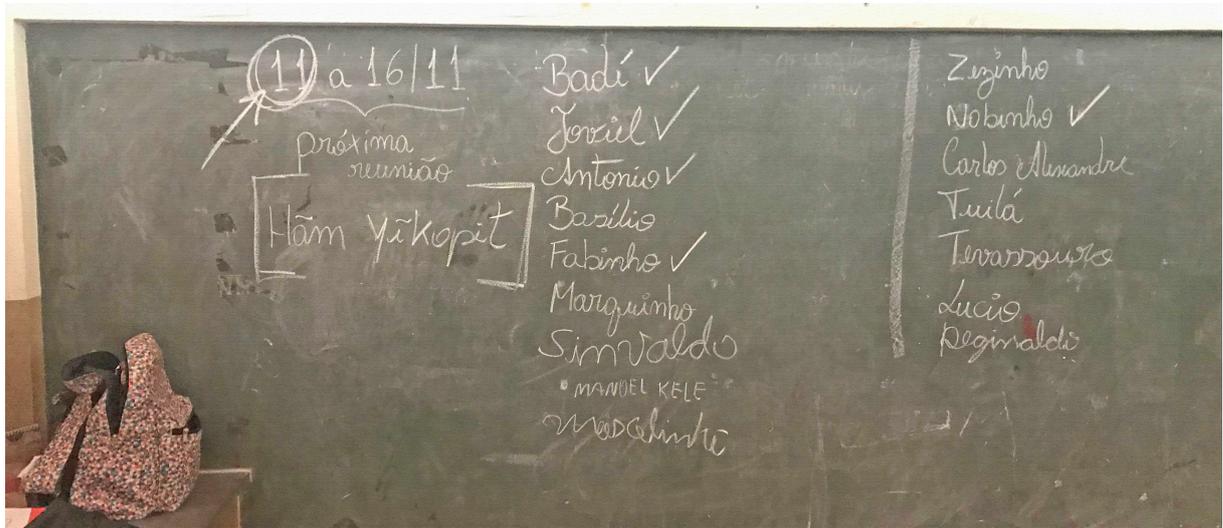


Fonte: autora, 2019

Fizemos um intervalo para o almoço, sendo importante destacar que esse encontro de ‘orientação’ coletiva inaugurou uma prática que se repetiu nos demais: a de comer juntos. Os estudos antropológicos sobre diversos povos indígenas nos ensinam a importância social, simbólica e ritual no ato de partilhar comida, comer coletivamente, chamado de comensalidade. Entre os Tikmũ’ũn, a antropóloga Álvares (2018) nos explica que “A socialidade coletiva é uma expressão da comensalidade. Conviver é o mesmo que comer junto. [...] É o que promove o transformar-se em igual” (p. 145). Isso significa que a comensalidade entre os Tikmũ’ũn é fundamental para a criação e a manutenção de relações com o outro, e faz parte de uma das práticas necessárias para “tornar-se tikmũ’ũn”, “gente” ou “parente” (ROMERO, 2021, p. 97)⁴⁶. Assim, partilhamos alimentos para que pudéssemos estar juntos da forma mais horizontal possível, para que pudéssemos também criar relações de reciprocidade. Fizemos um esforço para comprar comidas mais próximas das que comiam ancestralmente, mas foi muito difícil encontrar na região tais alimentos.

Ao retornarmos do almoço, coloquei os nomes dos pesquisadores⁴⁷ no quadro, conforme mostra a *Figura 18*, para verificarmos quem ainda iria compartilhar suas pesquisas e, dando sequência à reunião, perguntei quem gostaria de apresentar.

Figura 18 – Lista com os nomes dos pesquisadores para as apresentações



Fonte: autora, 2019

⁴⁶ Sobre isso, o antropólogo nos ensina: “Digamos então, parafraseando a famigerada frase de Simone de Beauvoir, que não se nasce tikmũ’ũn: torna-se. E torna-se, precisamente, a partir deste processo contínuo de aparentamento colocado em ação pela residência compartilhada, pelo intercuro sexual, pelo resguardo de sangue, pela dieta alimentar, pela memória e circulação das histórias e dos cantos, pela troca de afetos e cuidados, tudo isso atravessando e sendo atravessado pelos *yãmĩxop*. O que torna, portanto, alguém tikmũ’ũn para os tikmũ’ũn são precisamente aquelas coisas que fazem de alguém um ‘parente’ ou um ‘vivente’” (ROMERO, 2021, p. 99).

⁴⁷ Alguns outros nomes foram anotados depois, sendo eles: Margarida, João Bidé, Glorinha, Cláudio, Alenildo e Jami. Desses, somente a Glorinha não estava presente. Do grupo de pesquisa, estavam ausentes: Major e Damião.

Fabinho (*Figura 19*) se manifestou e foi à frente. Começou a apresentar sua pesquisa sobre a água, na língua maxakali, *Konãg*. Ele mostrou muitos desenhos, como podemos ver na *Figura 20*, e também um vídeo no celular sobre uma das nascentes que existe no território. Enquanto ele apresentava, Joviel fez uma pequena intervenção na língua maxakali. Ao terminar, todos bateram palmas.

Figura 19 – Pesquisador Fabinho Maxakali, na época, professor na Aldeia de Nova Raiz



Fonte: autora, 2019

Figura 20 – Desenhos produzidos por Fabinho na sua pesquisa



Fonte: autora, 2019

Manoel Kele, Major e Damião nos explicaram que Fabinho contou:

...que todo mundo precisa de água. Ele falou que a água é pra molhar a terra e faz parede de casa também. Ele brigou com o pessoal pra escuta o que ele tá falando porque é verdade. Ele

tá falando que se não tem água a gente morre tudo, qualquer bicho, animal, água que corre no rio leva doença, água parada tem doença. Ele falou que se não tem floresta não tem água. Joviel falou que água parada não respira, água correndo respira. Fabinho falou que se tivesse a mata fechada, aí quando chove a água desce na árvore e vai cresce nascente. Se não chove não tem água, e não chove porque não tem mata. Ele fez o vídeo na nascente. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 19 de novembro de 2019).

Por meio de sua pesquisa, Fabinho nos ensina sobre uma triste história de esbulho, exploração e destruição das terras onde vivem hoje. De acordo Nimuendajú (1958), já na primeira metade do século XX, as terras que habitavam já tinham se transformado em um cenário de um amplo pasto de capim colônia, resultado de uma agropecuária extensiva promovida pelos não indígenas. A antropóloga Paraíso (1999) acrescenta que as terras então cedidas (mas ainda não demarcadas) pelo SPI aos Tikmũ'ũn, em 1920, foram esbulhadas, invadidas e exploradas por vários fazendeiros e posseiros por muitos anos. A destruição das suas terras, das florestas e dos seus seres impactou diretamente a autonomia alimentar, a saúde, os ciclos de realização de *yãmĩyxop*⁴⁸ e as atividades econômicas dos Tikmũ'ũn.

Quando Fabinho fala sobre a doença na água, ele toca em um dos rastros dessa frente de exploração não indígena em suas terras, um problema que os assolam fortemente nos dias de hoje, principalmente as crianças, que passam mal com recorrência quando ingerem essa água contaminada. Já houve, inclusive, casos de morte, como ocorreu em 2010, quando mais de 70 crianças foram diagnosticadas com diarreia aguda, aproximadamente 30 foram gravemente internadas nos hospitais e pelo menos 4 mortes foram divulgadas na mídia⁴⁹.

Após a apresentação de Fabinho, logo Nobinho (*Figura 21*) foi à frente e começou a apresentar. Ele também tinha feito vários desenhos, como podemos ver na *Figura 22*, sobre sua pesquisa, que tem como tema a queimada, na língua maxakali, *Hãmpuk Āgtux*. Ao finalizar, todos bateram palmas.

⁴⁸ Na pesquisa de mestrado que desenvolvi com os Tikmũ'ũn, fizemos o registro de alguns *yamĩy*, destacando seus motivos gráficos e os contextos de suas visitas. Geralmente, suas aparições nas aldeias estavam associadas com o período de colheita (*Xunĩm* na colheita da banana, *Putuxop* na época do milho) ou com épocas climáticas (*Kotkuphi* na época do frio). Sendo assim, esses alimentos dados aos *Yamĩy* no momento dos rituais.

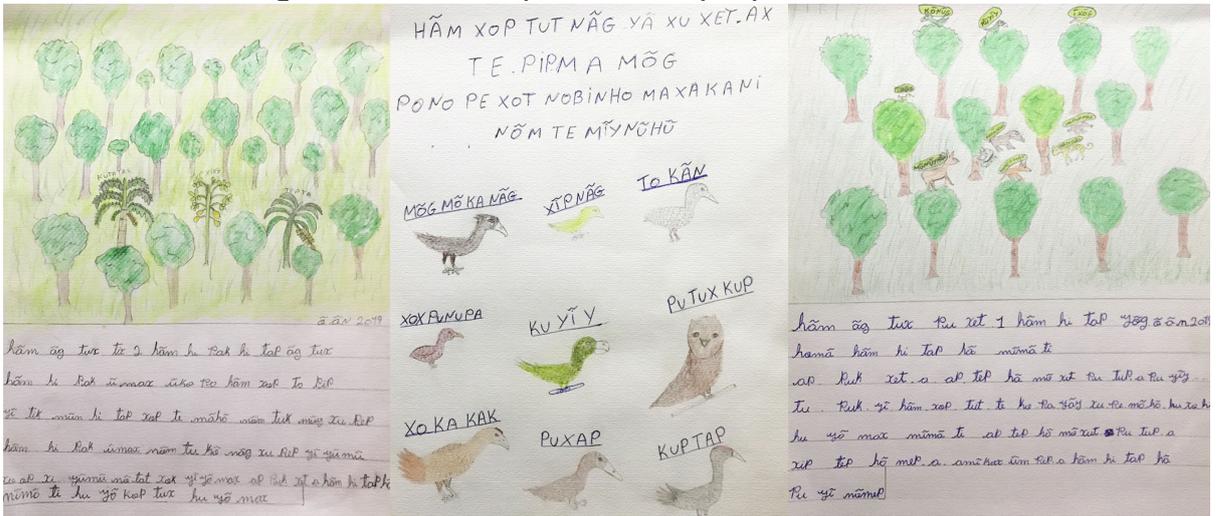
⁴⁹ Segundo o *Estadão* esses dados foram informados pela FUNASA (Fundação Nacional da Saúde), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,surto-de-diarreia-provoca-a-morte-de-quatro-criancas-em-mg,504821>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Figura 21 – Pesquisador Nobinho Maxakali, na época, vivia na Aldeia de Nova Raiz



Fonte: autora, 2019

Figura 22 – Material produzido na pesquisa de Nobinho



Fonte: autora, 2019

Pelas explicações de Manoel Kele, Major e Damião, Nobinho nos contou:

...que antigamente não tem queimada nas matas. Ai depois os brancos chegaram e ficaram derrubando e plantando semente de braquiária, aí o fogo começa assim. Ele tá contando que antigamente tem muito fruto, peixe, coqueiro. Ele desenhou os bichos que tinha quando tinha mata. Agora só tem um pouquinho de mata. Ele fez o mapa das aldeias do Território. Ele tava desenhando as aldeias, mas aí faltou espaço no papel então ele não conseguiu termina, ele não desenhou, mas explica [na apresentação] que tem mais [aldeias]. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 19 de novembro de 2019).

A apresentação de Nobinho, em consonância com a de Fabinho, nos ensina sobre as consequências atuais das violações que seus territórios sofreram pelos não indígenas:

Assim que Nobinho finalizou, perguntei se mais alguém gostaria de apresentar e Zezinho foi à frente para justificar que ainda não tinha começado a pesquisa, mas disse que no próximo encontro apresentaria. Como não apareceu mais ninguém, pois alguns pesquisadores, como Antônio, não levaram os materiais que já tinham produzido e não quiseram apresentar por conta disso, aproveitei para perguntar se mais alguém gostaria de entrar no grupo de pesquisa. Com isso, Sinvaldo, Manoel Kele, Marcelinho e Reginaldo mostraram interesse, foram à frente e anotaram seus nomes no quadro.

Após anotarem seus nomes, voltei no assunto de definirmos uma data para o próximo encontro, para nos organizarmos, inclusive logisticamente. Dei o exemplo do que tínhamos vivenciado naquele encontro: como tínhamos esquecido de pegar lenha, o almoço demorou a ficar pronto. Enquanto eles discutiam sobre a data, falei sobre a ideia de Lúcio de criar um grupo de *WhatsApp* com os pesquisadores para irmos conversando sobre o andamento dos trabalhos. Todos acharam a proposta “*Mai*”. Assim, pedi que colocassem seus números de telefone no quadro para criarmos o grupo e mantermos contato.

Para finalizar o nosso encontro, os pesquisadores tikmũ’ũn entoaram dois cantos⁵⁰, que podem ser ouvidos no *QRCode* a seguir. Joviel falou que ia cantar em minha homenagem. Por isso, ele escolheu um canto de um bicho que tinha a pronúncia parecida com meu nome na língua maxakali, *Tupap*, que é um animal parecido com o peru, já que o meu nome na língua maxakali é, *Papnap*, com forma reduzida *Pap*. Essa brincadeira de Joviel gerou muita gargalhada e esse canto foi entoado com muitas risadas. A alegria, que, de acordo com Romero (2021), é fundamental para o estado ideal de saúde entre os Tikmũ’ũn, foi muito presente nos nossos encontros que tivemos.

Figura 24 – Acesse o *QRCode* para ouvir os cantos entoados no final do 2º encontro



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ayW1p9OdM3Q>

⁵⁰ Novamente, Manoel Kele, Major e Damião não falaram os nomes desses cantos, nem adentraram em um detalhamento sobre o que cada um deles nos contavam.

Encontro III – “Aí eu conversei mais ela [Paula], mas foi bom assim a gente precisa assim [de pesquisa] também aqui dentro da nossa aldeia”. (MANOEL KELE, 2019).

O nosso terceiro encontro aconteceu no dia 11 de novembro de 2019, também na ‘Escola de Joviel’, sendo o primeiro que contou com a participação da professora Vanessa Tomaz, orientadora desta tese. Assim como fizemos no primeiro encontro, o grupo de professores da ‘Escola do Lúcio’ se reuniram comigo, posteriormente a esse encontro, e me ajudaram com explicações e traduções das apresentações na língua maxakali.

Os pesquisadores tikmũ’ũn não foram à frente entoar os cantos como espontaneamente fizeram nos demais encontros. Assim, entendendo que eles não iriam cantar na abertura, fui à frente e dei início à nossa ‘orientação’ coletiva com as boas-vindas e agradecendo a presença de todos. Como no início alguns pesquisadores haviam me procurado para justificar que não haviam ‘finalizado’ a pesquisa ou conseguido produzir novos conteúdos desde o nosso último encontro, destaquei que eles não tinham com o que se preocupar, pois o encontro não era uma apresentação final das pesquisas. A intenção era que, assim como nos encontros anteriores, pudséssemos compartilhar uns com os outros o que estávamos fazendo nas nossas pesquisas, e aproveitar a presença de Vanessa para ouvirmos suas ideias/sugestões.

Dito isso, convidei Vanessa para se apresentar. Muitos já a conheciam por causa das visitas à ‘Aldeia do Lúcio’ quando este era aluno do Fiei e realizava atividades nos territórios, e do trabalho de formação dos professores de diversas aldeias, coordenado por ela, que, inclusive, culminou na certificação de nível médio para alguns professores tikmũ’ũn (2015-2016). Mesmo assim, como havia muitos outros que não tiveram contato com ela, esta fez a apresentação pessoal e compartilhou um pouco dos trabalhos que já tinha desenvolvido junto a alguns deles e de parentes de outros territórios. Comentou que estava muito feliz com as pesquisas e destacou que nunca tinha visto, nos anos em que trabalha com povos indígenas, uma iniciativa dessa natureza. Além disso, ela sugeriu que fizéssemos o registro do grupo na UFMG para que pudséssemos participar de projetos e pleitear recursos financeiros. A criação do grupo também iria fortalecer algumas das demandas tikmũ’ũn frente à SEE/MG ou a outros órgãos públicos. Para isso, ela comentou que precisava de algumas informações sobre as pesquisas para compor o projeto de registro do grupo na UFMG. Disse, também, que eu escreveria no quadro quais seriam elas. Assim que ela acabou de falar, Manoel Kele nos deu um retorno importante sobre o que estava achando da proposta do grupo de pesquisa.

Deixa eu te fala. A gente, tikmũ'ũn, primeira vez agora que tamo pesquisando, porque na época [antes] que a gente num sabia pesquisar. Então Paula vem, ela sabe, a gente gosta. Aí eu conversei mais ela, mas foi bom assim a gente precisa assim [de pesquisa] também aqui dentro da nossa aldeia. Porque a gente num sabe pesquisar. Então a gente tentou, primeira vez agora. Aí a gente vai tenta faze pesquisa assim do pensamento seu. Faze assim pra passa pra criança... coloca na cabeça... senão, se a gente num pesquisar, como que eu vou manda menino desenha. Eu num sabia assim da pesquisa, aí Paula chegou e começou, aí todo mundo já fez assinatura querendo trabalha junto com ela, pra aprende. (Manoel Kele, Território de Água Boa, dia 11 de novembro de 2019).

Após esse importante retorno de Manoel Kele sobre fazer pesquisa, Vanessa comentou que, para ela, eles sabiam sim pesquisar. Ela reforçou seu argumento compartilhando que eles estavam pesquisando melhor do que muita gente que ela conhecia na universidade e destacou que o objetivo inicial da proposta do doutorado sempre foi fazer junto com eles, um ensinando e aprendendo com o outro. Vanessa explicou que, embora nós pudéssemos ensinar algumas coisas sobre pesquisar, muita coisa nós também não sabíamos e o que sabíamos era especificamente sobre o fazer pesquisa não indígena, que não significava ser o jeito mais *mai* (bom) para os Tikmũ'ũn, sendo esse um dos aprendizados da experiência do TCC de Lúcio. Dito isso, escrevi no quadro as perguntas que estavam conectadas com as informações que Vanessa compartilhou, que ajudariam a sistematizar o registro do grupo na UFMG, e expliquei uma a uma: “O que estão pesquisando?”, “Como estão pesquisando?”, “O que já pesquisaram?” (ou vão pesquisar), “Onde vão usar a pesquisa?”, “O que vão fazer depois?”.

Assim que finalizei a explicação sobre as anotações que estavam no quadro, perguntei quem iria começar. Então Zezinho (*Figura 25*) se levantou e foi à frente com várias folhas nas mãos para apresentar, conforme havia prometido no final do encontro anterior. Além de ler as anotações que constavam nos papéis, ele gesticulava com as mãos e com os pés, fazia gestos como se estivesse plantando. Zezinho finalizou a sua apresentação com “*ũnkux*” (acabou) e todos bateram palmas. Enquanto caminhava para seu assento, Vanessa pediu para que ele escrevesse no quadro o seu nome e o título de sua pesquisa: *Hãmxa*, Roça.

Figura 25 – Pesquisador Zezinho Maxakali, na época, professor na sua aldeia



Fonte: autora, 2019

Os registros dessa apresentação foram discutidos com os professores da ‘Escola de Lúcio’, os quais nos explicaram⁵¹ que Zezinho disse assim:

“...eu escrevi da roça”, que ele escolheu... disse que a roça é bom... tem que planta mandioca, batata, abóbora, maxixe, feijão, banana. Ele escreveu assim porque não terminou... ele falou assim, que ele escreveu lista para não esquece. Que ele falou como é que faz a roça pra fica limpa, fica “mai”, cê vai arranca capim, se for muito grande cê não pode tira de uma vez senão cê quebra a inchada. Aí ele explicou cê tem que cava redondo e tira, para não quebra a inchada. Aí que ele falou assim: “Cê tem que limpa primeiro, quando o sol fica quente, quando senti que tá esquentando aí cê pode junta e limpa o que tirou”. Ele escreveu muita coisa né. Porque na primeira [em uma das folhas] ele listou. Ele tá fazendo de mandioca, porque tem muita coisa que ele listou, mas ele fez de mandioca. Que ele falou assim: “Cê vai planta mandioca, mas como planta mandioca? Tem que corta pedaço de mandioca [maniva], mas que tamanho?”. A gente vai olha pra ela e corta no 1, 2 ou 3. “Como é que a gente planta”, ele perguntou. É com cabeça pra cima, de cabeça pra baixo, deitado, em pé. Ele falou que já plantou, aí tem mandioca, as mulheres vão lá e “xahá”. Ele falou na língua nossa xahá (cortou tudo), mas não é, é arranca [explicação do grupo]. Porque na língua nossa é duas palavras, xahá e timuy [seria cortar tudo]. Aí as mulheres vão arranca. Aí mandioca deu a raiz agora, as mulheres arrancaram e colocaram na tehey [rede de pesca], aí coloca as mandiocas dentro e leva pra casa cozinhar. Cozinhou e colocou... aí cozinhou mandioca né, tirou da panela e pôe na tehey, aí levou no rio, deixou no rio, aí quando é amanhã [no outro dia], foi busca... trouxe

⁵¹ Segunda reunião de revisão/explicação das apresentações do terceiro encontro de ‘orientação’ coletiva.

e come com peixe. Depois ele falou que faz negócio para rala a mandioca. Porque ele perguntou: “Rala com o que a mandioca?”. Aí ele disse que com um pedaço de lata, cheio de furo e prende na madeira. Aí vai rala mandioca, pega aquele [ralado] e separa pra depois fazer beijú com ele. Aí tira beijú, juntando, quando junta muito come com os filhos dele. Que ele falou assim: “Tira também a goma, deixa e depois tira a água, tira a folha da bananeira e põe em cima da folha de bananeira, tira pedacinho de carne e põe em cima. Aí coloca no fogo, depois tira e come”. Que ele falou que quando [a mandioca] é muito seca, aí mandioca não vai ficar boa, não vai ficar “mai”, vai ficar ruim, as folhas muito amarelas, aí não fica mai pra cozinha e as folhas cai tudo. Que ele falou também que a mandioca que caiu as folhas, se cê cozinha aí fica duro, não fica bom pra comer, coloca no prato e ela cai, escorrega. E também, se cê planta na lua nova, não pode, dá bicho que come a folha e a raiz não vai ficar boa também. Ele falou quando a lua fica no meio, aí cê planta né, aí mandioca fica boa. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 20 de novembro de 2019).

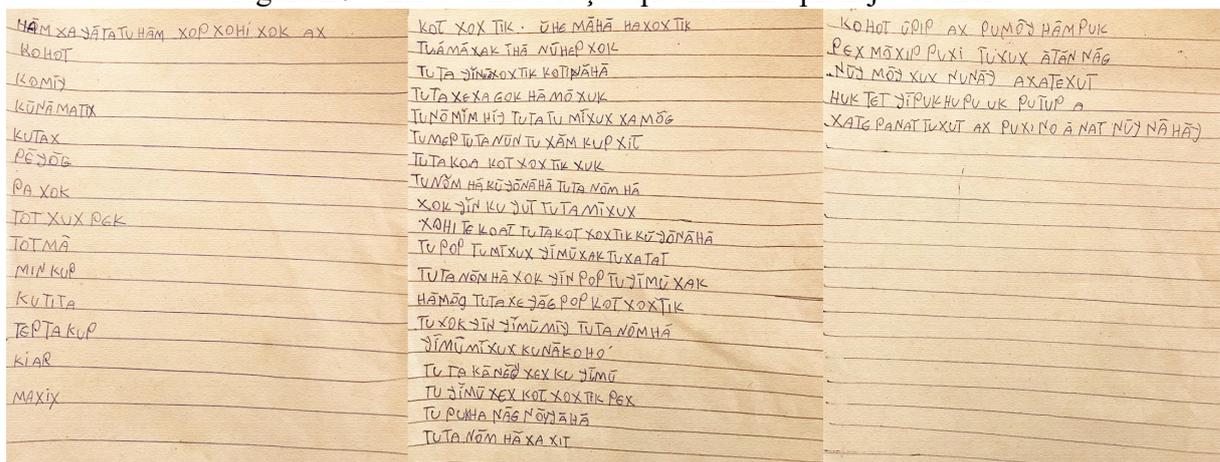
Percebemos que Zezinho nos ensina sobre as práticas de roça dos Tikmũ’ũn, bem como sobre algumas comidas ancestrais que consumiam. Sobre essas roças, Rafael Maxakali ressalta que “[...] os antigos não tinham enxada. Mas os antigos tinham roça. Eles plantavam, colhiam e comiam” (MAXAKALI *et al*, 1998, p. 83). Alguns pesquisadores não indígenas relatam que os Tikmũ’ũn faziam roça, mas que essa atividade era complementar às de subsistência: a caça, a pesca e a colheita⁵² (AMORIM, 1980). Entretanto, com as frentes de exploração e o desmatamento territorial, Nimuendajú (1958) relata ter encontrado os Tikmũ’ũn, já no ano de 1939, sobrevivendo sobretudo da lavoura, devido à escassez da caça provocada pela exploração do território.

Zezinho fez uma lista grande, como pode ser visto na *Figura 26*, sobre vários alimentos que eles produzem na roça, mas ele ressaltou que, a princípio, falaria somente sobre o que ele plantou. Esse modo de fazer a pesquisa, compartilhando principalmente o que se fez e não o que se sabe fazer, é recorrente nas apresentações de outros pesquisadores, como vimos na de Joviel, no encontro anterior. Por isso, Zezinho disse que explicaria sobre os demais alimentos da lista que tinha escrito somente quando fizesse a roça dos mesmos. Zezinho é extremamente detalhista ao explicar como e quando se planta a mandioca, quais se colhe, como se colhe, como se cozinha e quais receitas se faz com ela. Já com relação à receita com os pedacinhos de carne, Romero (2021) nos explica que “[...] as mulheres assavam na pedra para os seus maridos

⁵² Para mais informações sobre essas atividades recomendamos a leitura de Álvares (1992).

quando estes iam passar algum tempo caçando com os *yãmĩxop*” (p. 103). É importante destacar que Zezinho mostra, também, que a referência dos Tikmũ’ũn não é calendário astronômico ou civil da sociedade ocidental dominante para fazer suas roças, mas sim o ciclo da Lua ou os ciclos da chuva/seca.

Figura 26 – Lista com as roças que Zezinho planejava fazer



Fonte: autora, 2019

O segundo a apresentar sua pesquisa foi Antônio (Figura 27), que, diferente do encontro anterior, dessa vez, não tinha esquecido de levar os desenhos que tinha produzido. Ele foi à frente com vários desenhos nas mãos e, enquanto mostrava um a um, explicava, na língua maxakali, sobre sua pesquisa. Ao finalizar, Vanessa fez a mesma solicitação para que ele escrevesse o título de sua pesquisa e ele escreveu no quadro: *HãM Xop Xohi Koxuk, Desenhos de Muitas Coisas*.

Figura 27 – Pesquisador Antônio Maxakali, na época, professor na ‘Aldeia de Badé’



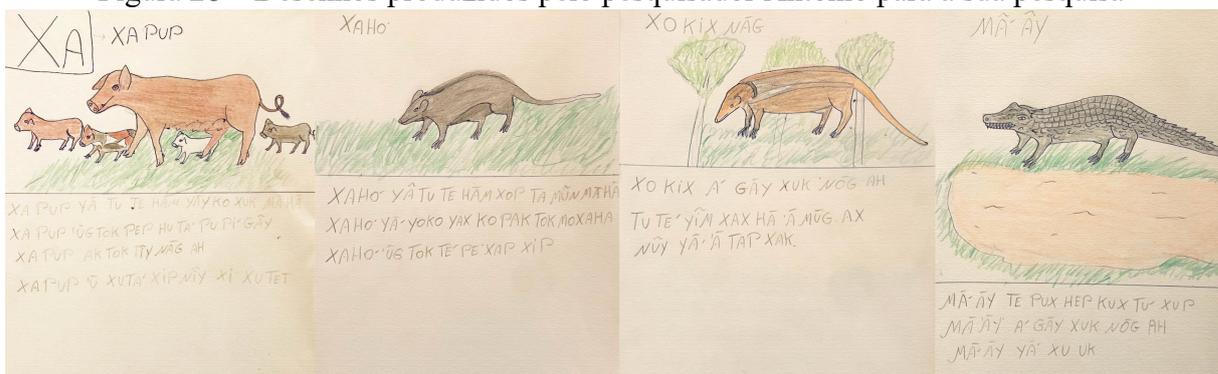
Fonte: autora, 2019

De acordo os professores da ‘Escola de Lúcio’, em sua apresentação, Antônio:

...mostrou desenho e falou: “eu pesquisei sobre esse... porque eu fiz desenho... porque trabalho com os alunos também na sala de aula”. Existe os bichos né, aí ele faz o desenho, os que não existe, que a gente não conhece, a gente não conhece o desenho dos bichos. Ele disse: “Eu tô explicando para os alunos que tem bicho mais perigoso, que tem veneno, que não pode encosta, tem bicho que cê pode pega com as mãos”. Ele falou assim: “Olha aqui o desenho do porco. Tem os filhotes, mas a gente não sabe quando tem né, quando pare os filhotes. Quando pare quatro, cinco, ou seis, sete”. Que ele deu um exemplo de desenho, qual [bicho] é mais perigoso, ele falou assim: “Olha aqui o jacaré, o jacaré quando cê vai lá, ele vai corre pro mato, cê quer pega, cê quer mata, ele vai corre pro mato”. Aí alguma pessoa [que estava no encontro] respondeu, que ele mora dentro do rio, quando cê quer pega ele cai pra água. Ele explicou que é muito perigoso também se tem filhote, aí se cê pega, ele [pai ou a mãe] vai te pega. Ele mostrou o porco também, cê pega o filhote do porco ele vai te morder também, ele fica bravo. Ele explicou assim: “Os bichos mais devagar não correm, mas tem proteção, tipo ouriço tem espinho, tamanduá tem as unhas”. Ele explicou que vai fazer mais trabalho, tem que mostra, explica, como ele fez. Porque ele explicou um pouco, mostrando o desenho. Que ele falou que fez pouco do trabalho, porque tem muita coisa. Que ele falou assim: “Porque as coisas continuam, não param, quando cê começa alguma coisa, tipo pouquinho, mas lá dentro tem muito pra fazer, aí fica muito trabalho. Aí cê tem que fazer de pouco em pouco”. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 20 de novembro de 2019).

Antônio foi um dos pesquisadores que, desde o início, deixou claro que pesquisaria com a finalidade de ensinar seus alunos e, como ele ensina por meio dos desenhos, sua pesquisa contemplava criar o desenho de diversas coisas (seres, saberes e fazeres), como podemos ver na *Figura 28*. Na sua apresentação, ele explicou como usa os desenhos para ensinar, por exemplo, sobre o comportamento dos bichos, as reações que podem ter frente a alguma ameaça, bem como suas aparências, destacando que mostra para as crianças quais bichos elas podem ou não pegar. Ele fez questão de ressaltar o potencial pedagógico dos seus desenhos, principalmente porque, como ele mencionou no encontro de organização do nosso grupo, muitos dos seres que ele desenha não existem mais no território. Então, é pelo desenho que as crianças estão conhecendo parte dos seres que antes viviam com eles. Até por isso, Antônio é tão criterioso quanto à fidelidade da representação do que desenha.

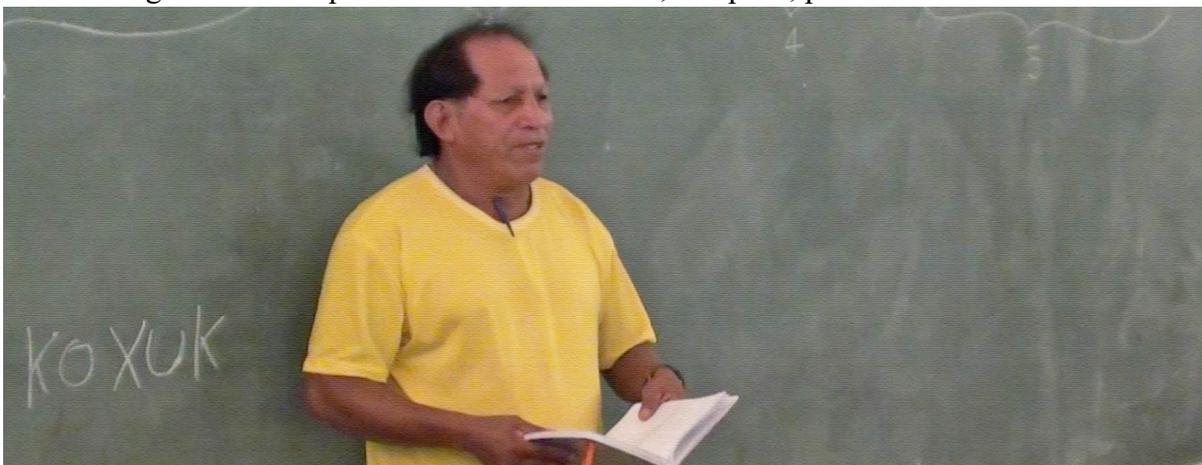
Figura 28 – Desenhos produzidos pelo pesquisador Antônio para a sua pesquisa



Fonte: autora, 2019

Após a apresentação de Antônio, fizemos um intervalo para tomar café e, ao retornarmos, Basílio (Figura 29) começou a apresentar sua pesquisa. Ele segurava um caderno nas mãos enquanto falava, no qual havia algumas anotações sobre cantos de *yãmĩyxop*. Enquanto ele apresentava, os demais participantes interagem com ele e entre si, e, em determinado momento, várias pessoas começaram a falar ao mesmo tempo. Basílio finalizou sua apresentação com “*ũnkux*” (acabou) e todos bateram palmas. Como todos já sabiam da solicitação de Vanessa, antes de se sentar, ele foi até o quadro e escreveu o seguinte título: de sua pesquisa: *Yãmĩyxop Po’op*, Povo Macaco-Espírito.

Figura 29 – Pesquisador Basílio Maxakali, na época, professor na sua aldeia



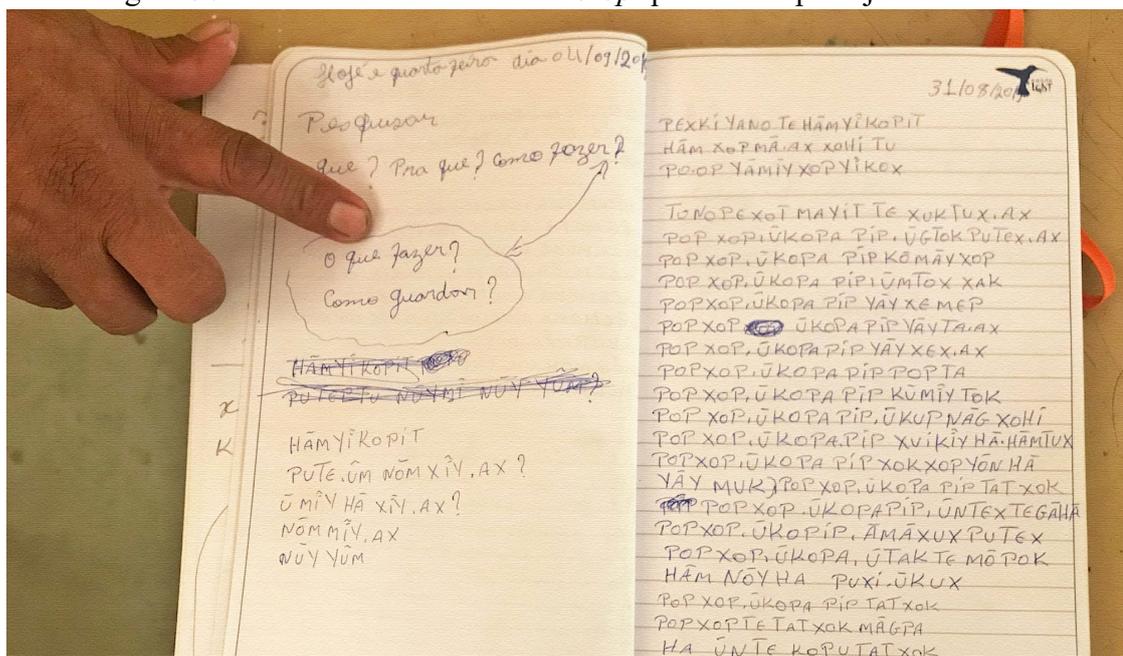
Fonte: autora, 2019

Sobre o que Basílio apresentou, os professores da ‘Escola de Lúcio’ explicaram que:

Ele falou que Po’op, quando é chamado para fica, se você tem alguma coisa da roça, cê dá para Po’op. Cê planta, cê vai planta aquelas coisas, se não é mai cê não vai chama Po’op ou Xũnĩm. Se você planta e fica bonita, boa, tipo um exemplo da mandioca, cê plantou mandioca deu raiz boa, aí cê vai chama Po’op. Dentro de Po’op tem Kõmãyxop, ele explica assim. Por

exemplo, vai corta o cabelo, aí marcou, aquele é seu e aquela é sua, cê vai casar. Aí que ele falou assim: “Po’op vai mata Ĩnmõxa, e vai cantando a noite inteira, aí as mulheres acompanham o canto”. Ele falou assim: “Também tem Po’op de jenipapo”. Que ele falou que talvez cê vai ama aquela [pessoa], mas ela não te ama. Aí ele vai, meia noite né, quando ela tá dormindo, leva jenipapo e pinta a cara. Aí quando amanhece, acorda e vê, já marcou [a pessoa], vai ter que casar, já marcou, não tem como. Mesmo que se você não quer não tem como você tira o jenipapo. Aí tem que canta né, aí vai faze vários cantos. Tipo seleção das músicas de Po’op [figura 30]. Aí que ele falou que não terminou também, disse assim: “Mas quando eu termina, vai ter escrito cantos do Po’op”. Aí quando aluno pega né, lê né, canta com letra de música ou inscrição de música, aluno pega lê também e entende. Que ele falou que aqueles alunos que aprende, aí vai pega né. Ele falou um exemplo: “O cantor em português ãyuhuk [não indígena], aí tipo as crianças que vão ouvi, vai termina, aí vai faze [cantar] a música”. Ele vai faze igual assim, vai faze uma lista, coloca número 1, número 2, número 3, aí aluno vai lê e vai canta com aquele livro. Aí quando yãmĩyxop Po’op canta, aqueles alunos vão senta e canta, ouvi o canto do Po’op e vão canta também. Aí assim vai aprende também. Porque ele contou a mesma coisa que expliquei, porque ele falou que não terminou, porque nos vamos faze livro, nos tamo fazendo isso, faze livro, aí cada aluno vai pega o livro e lê, vai aprende com esse livro. E quando yãmĩyxop Po’op canta né, porque as meninas cantam também, cantam junto com as pajé mulher... cantando junto... que é bom, que vai ler o livro. (Revisão/explicação coletiva, Território de Água Boa, 20 de novembro de 2019).

Figura 30 – Lista com os cantos de Po’op que Basílio planejava escrever



Fonte: autora, 2019

Basílio apresentou os *Po'op* (macaco-espírito), que, segundo Tugny (2011a), eram chamados de *yãmĩyxop yikoxyãhã*, ‘imitador dos *yãmĩyxop*’, o que significa que “[...] seu repertório então contém cantos de todos os demais *yãmĩyxop*, tratando de temáticas similares” (*Idibem*, p. 119). Quando Basílio menciona que se os *Po'op* vierem na aldeia para ficar (o que significa que ficarão meses na *kuxex*), tem que ter comida para eles, ele está nos mostrando que a troca entre alimentos e cantos é central nos encontros com esses seres. Essa troca fica muito clara no encontro com os *Po'op*, pois há um momento em que as mulheres, ao alimentarem esses *yãmĩyxop* pelas frestas da *kuxex*, sussurram para eles os cantos que querem ouvir.

Apesar da pesquisa de Basílio ter como foco os *Po'op*, ele nos apresenta outros *yãmĩyxop*, os *Xũnĩm* (morcego-espírito) e os *Kõmãyxop* (compadre-comadre). Os primeiros seres, de acordo com Tugny (2011a), além de serem considerados grandes xamãs, também são grandes viajantes e seu repertório de cantos é “[...] ao mesmo tempo as visões e as sensações de movimento que experimentam ao se transformarem em borboletas, minhocas, capivaras, onças, peixes, sapos, homens brancos, homens negros e viajarem pelo ar, dentro da terra, na superfície da água” (*Idibem*, p. 87). Já os seres *Kõmãyxop*, traduzidos como compadre-comadre (MAXAKALI *et al*, 2008), que também aparecem em outras apresentações do nosso grupo de pesquisa, oficializam um sistema de amizade formal marcada pela reciprocidade ritual. Ser *Komãy* de alguém significa que alguém é um parceiro ritual não aparentado e não casável de outra pessoa. Nessa parceria, os pares trocam não somente alimentos entre si, mas bens e favores mútuos, como explicam Toninho Maxakali e Eduardo Rosse (MAXAKALI; ROSSE, 2011).

Em sua apresentação, além de apresentar diversos seres, Basílio também deixa claro que está pesquisando para produzir um material para a escola, para ensinar os cantos de *Po'op* para os seus alunos meninos e meninas. Tal objetivo sinaliza para nós que saberes relacionados aos *yãmĩyxop* também circulam na instituição escola, o que será aprofundado na próxima seção. É importante destacar, ainda, um outro ensinamento no final da fala de Basílio, que é o fato de não existir entre eles um único pajé-homem e/ou pajé-mulher. Segundo Maxakali *et al* (2008), “[...] nós todos temos *yãmĩyxop*. Se você aprende, ele passa a ser seu. Você vai aprender o seu canto de *yãmĩyxop* e ele vai ser seu mesmo” (p. 141). Ao receberem esses cantos, “[...] é nos seus corpos mesmos que eles [os *yãmĩy*] vêm habitar” (ROMERO, 2021, p. 49). Com isso, como compartilhado na seção anterior, todos Tikmũ’ũn são um pouco xamãs. Assim, o termo pajé, utilizado, sim, pelos Tikmũ’ũn, não possui o mesmo sentido comumente difundido, pessoas específicas que são intensamente treinadas para isso e possuem exclusividade no acesso entre outros mundos. Apesar de todos serem um pouco xamãs, como nos explica Magnani

(2018), alguns homens e mulheres tikmũ'ũn, geralmente os mais velhos, são identificados em português como 'pajés', por serem "[...] reconhecidos e respeitados como maiores conhecedores/possuidores de cantos-*yãmĩy*, que não se diferenciam dos demais tikmũ'ũn, a não ser pelo maior grau de conhecimento cosmológico e ritual" (p. 270).

Seguindo com as apresentações, o quarto a se apresentar foi Joviel. No início deste encontro ele tinha me procurado para dizer que não havia conseguido trabalhar em sua pesquisa desde a última reunião por conta de problemas de saúde na família. Inclusive, destacou que não apresentaria os artefatos que estava produzindo, já que não havia terminado, e queria que a Vanessa visse tudo pronto. Mas, mesmo assim, ele disse que queria falar e assim o fez.

Assim como na primeira vez em que apresentou, Joviel cantou e escreveu no quadro as seguintes frases: *Ã Pihix* (Pássaro); *Pok Xeka Katu Xip* (Brejão); *Kutehet U kopa Yãmĩyxop* (Bambu que tem *Yãmĩyxop*); *Kute Kut* (Lagarta do Bambu). Logo em seguida, ele fez uma pergunta e, como ninguém respondeu, ele falou em português: "fala gente!". Após isso, Vanessa perguntou se ele podia falar um pouco sobre os bambus que conhecia e Joviel disse que podia e devia, já que ninguém estava perguntando nada para ele. Lúcio explicou em português para Vanessa que Joviel disse que há vários tipos de bambus, como ele já tinha mencionado no encontro anterior, que bambu tem canto de religião, que se jequi (armadilha de peixe), cesta, peneira, flecha, "faz tudo com bambu", afirmou ele. Após todos bateram palmas, Joviel escreveu no quadro o título de sua pesquisa: *Kutet Xohi ãgtux*, Contar Sobre Bambu.

Nessa apresentação, ele acrescenta ao que já havia nos ensinado na anterior sobre um dos locais em que há bambu, no Brejão e sobre três seres que coexistem com o bambu: pássaro, *yãmĩyxop* e lagarta do bambu. Ele também deixa muito clara a sua insatisfação sobre o fato de ninguém responder à sua pergunta. Inclusive, ele mesmo não a responde, tampouco nos conta sobre do que se tratava. Essa postura de Joviel alinha-se com o que ele já havia ensinado sobre sua fala no segundo encontro, mas que neste ficou muito claro, que diz respeito ao aprendiz ter interesse sobre o que deseja aprender e, assim, ter iniciativa para tanto. Como ele nos ensinou, ele aprendeu fazer peneira porque tentou fazer, imitando a forma como Kokiti Maxakali fazia.

Dando sequência às apresentações, Manoel Kele (*Figura 31*) foi à frente, com papéis nas mãos e um arco, e disse que apresentaria em português. Ele nos explicou que no Território de Água Boa hoje não tem mata, nem caça, mas na época dos antepassados tinha mata e material para fazer os instrumentos de caça. O pesquisador contou que, quando os mais velhos faziam o

bodoque e o arco, levavam para vender na cidade e o artesanato vendido não quebrava, só a linha, quando não era feita da fibra da árvore de embaúba. Segundo ele, a taquara para fazer a flecha não tem mais no território. Inclusive, ele contou que um pesquisador não indígena levou mudas de taquara e plantou perto da ‘Escola de João Bidé’. Sobre a escassez de materiais, ele relatou que antigamente seus antepassados andavam no mato e tiravam a fruta e comiam, mas hoje só tem capim, e que isso não ajuda os Tikmũ’ün. Manoel Kele disse, ainda, que seu pai fazia flecha, arco, bodoque e trançava, enquanto ele ficava observando o pai para depois pegar as coisas que o pai produzia para tentar fazer igual.

Figura 31 – Pesquisador Manoel Kele Maxakali, na época, professor na ‘Escola de Major’



Fonte: autora, 2019

Nesse momento, Vanessa perguntou se sua pesquisa era sobre os instrumentos de caça e ele disse que sim. Ela, então, fez outra pergunta: o que ele faria com os instrumentos de caça? Lúcio foi à frente e explicou, na língua maxakali, para Manoel Kele o que Vanessa estava perguntando. Ele respondeu que queria pesquisar para fazer os arcos, mas não tinha mais os materiais ancestrais (originais) que usavam. Lúcio então comentou que a pesquisa dele podia explicar por que não há mais os materiais atualmente, também mostrar que dá para fazer com outros materiais e como se faz com esses outros materiais, que era importante para as crianças saberem disso. Dito isso, Vanessa sugeriu que a pesquisa dele contasse a história de ‘como se fazia’, ‘como se faz hoje’ e ‘como se usa’. Após isso, Manoel Kele, com a ajuda dos demais, escreveu o título de sua pesquisa no quadro: *Nãm Tut Tu Hãm Āgtux*, Contar Sobre Arco. No final, ele explicou, em português, que iria fazer os artefatos e, assim, explicar para as crianças aprenderem. Encerrou com “*ũnkux*” e “*puxi*” (acabou), e todos batem palmas.

A apresentação de Manoel Kele é mais uma das que evidenciam a situação atual de escassez do território em que vivem e as consequências da ausência da floresta/mata e de seus seres nas suas vidas. Inclusive, ele teve que enfrentar um desses desafios no seu próprio fazer pesquisa, pois não há mais no Território de Água Boa o material que ele precisava para fazer os arcos e as fechas. Por isso, ele nos contou que teve de ir longe, em terras não indígena, para achar o material que precisava. Em seguida, quem apresentou foi Carlos Alexandre (Figura 32), também em português.

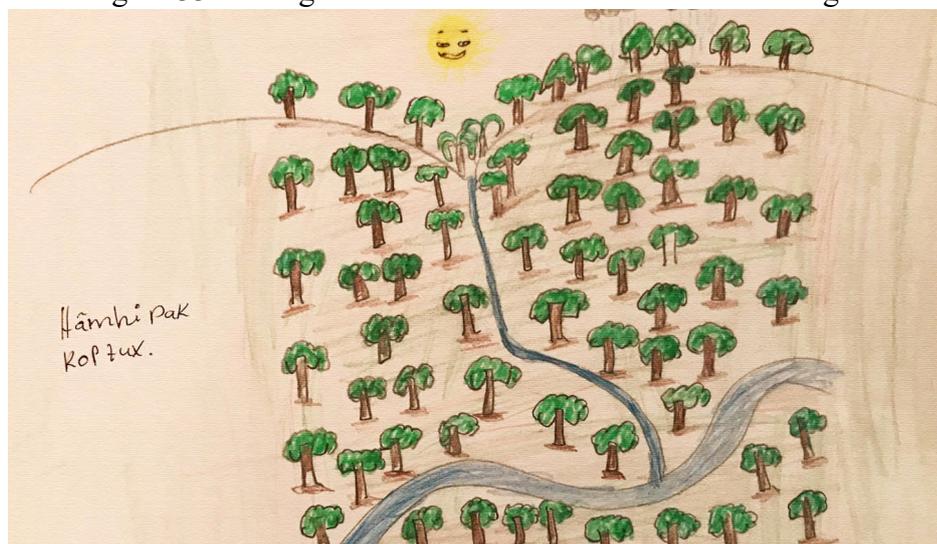
Figura 32 – Pesquisador Carlos Alexandre Maxakali, na época, professor na Aldeia *Amaxiix*



Fonte: autora, 2019

Inicialmente, ele disse que já havia pesquisado sobre a nascente, mostrou os desenhos que tinha em mãos e explicou cada um deles. O primeiro, *Figura 33*, era sobre a mata de antigamente, em que havia muita água e nascente. De acordo com ele, a mata era fechada, verde, o sol saía e ficava alegre porque a mata não estava queimada.

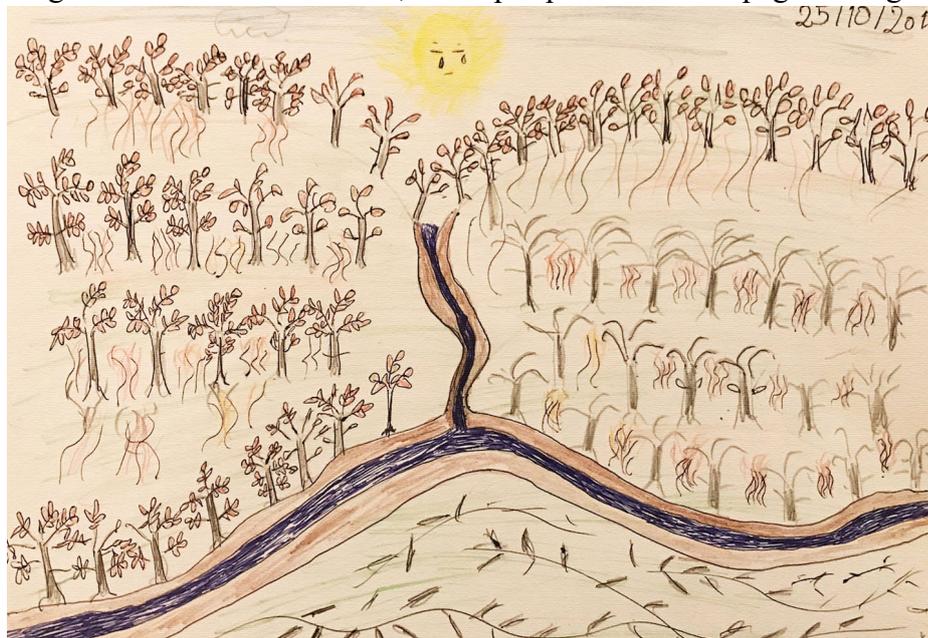
Figura 33 – Antigamente o território tinha muita mata e água



Fonte: autora, 2019.

No segundo desenho, *Figura 34*, ele mostrou que a mata estava queimada, então o Sol chorava. Destacou que a água havia abaixado um pouco, pois a mata havia queimado.

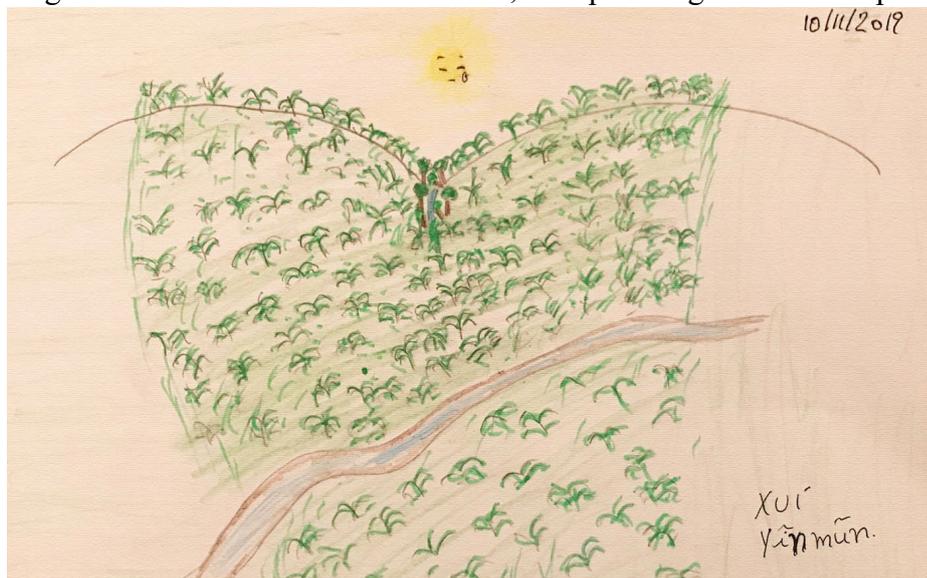
Figura 34 – O Sol ficou triste, chora porque a mata está pegando fogo



Fonte: autora, 2019

No terceiro desenho, *Figura 35*, Carlos Alexandre mostrou o contexto atual do território, de 2019, e disse que quase todas as nascentes acabaram, sendo que, hoje, o que se tem é capim. Segundo ele, “o mato direto é queimado, a aldeia vai secar”. Por isso ele defendeu que, se cuidar da nascente, a água vai subir aos poucos, como a nascente perto de sua aldeia, que ele estava cuidando.

Figura 35 – Cenário atual do território, com pouca água e muito capim



Fonte: autora, 2019

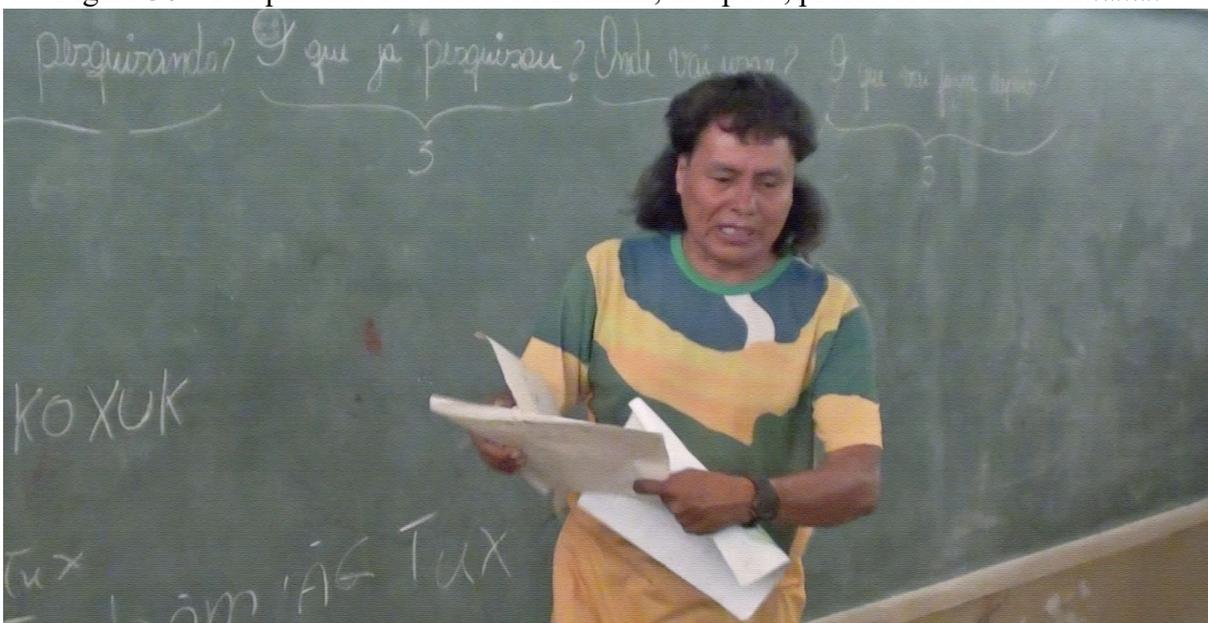
Carlos Alexandre complementou dizendo que iria filmar a nascente que estava cuidando para nos mostrar no próximo encontro. Ao finalizar, Vanessa perguntou para ele como pensava em usar os desenhos e os materiais que estava produzindo. Ele disse que iria usar na escola, para ensinar as crianças, e que também iria falar para todo mundo, de cada aldeia, que “não pode por fogo”. Nesse momento, Vanessa questionou se perto da nascente há árvores, em resposta a ela, ele mostrou o desenho, dizendo que haviam poucas, as quais ele mesmo havia plantado. Tuilá que, na época, morava na mesma aldeia que Carlos Alexandre vivia, entrevistou e explicou que foi em 2010 que eles começaram a cuidar da nascente, cercaram e plantaram árvores, e, desde então, a água começou a voltar aos poucos. Nesse instante, Lúcio sugeriu para a pesquisa de Carlos Alexandre que ele a usasse na sala de aula para explicar aos alunos como cuidar da nascente, pensar como eles poderiam cuidar para que ela não acabe e volte mais forte ainda. Após essas intervenções, Carlos Alexandre disse que queria falar um pouco na língua maxakali para explicar o que havia dito em português aos demais participantes do encontro. Finalizou sua fala com: “*puxi*” (acabou), todos bateram palmas, e então ele escreveu o título da sua pesquisa: *Kõnãg Xu Pup Kox*, Nascente.

Carlos Alexandre, assim como Fabinho, em sua pesquisa nos conscientiza sobre a importância da água para suas vidas e nos alerta, assim como Nobinho, de que, se as queimadas continuarem, “a aldeia vai secar”. Além disso, ele também nos mostra o potencial pedagógico dos desenhos, a exemplo do que fez Antônio, reforçando a importância destes para o modo de ensinar tikmũ’ũn. A sequência de desenhos que ele utiliza para apresentar sua pesquisa sobre nascentes mostra claramente o impacto da escassez da água, inclusive para outros Seres que fazem parte da vida tikmũ’ũn, como o Ser Sol, que chora no desenho ao ver o Ser Mata morrendo, queimando. Desenhar o sentimento do Ser Sol reforça que para os Tikmũ’ũn todos os seres importam e que ter sentimentos não é uma capacidade somente daqueles que são considerados ‘humanos’. A fala de Carlos Alexandre ainda nos revela sobre como ele e outras pessoas de sua aldeia estão tentando ‘resolver’ o problema do desaparecimento das nascentes e que sabem como fazer a água voltar, a mata voltar, a floresta voltar. Além de todos os ensinamentos que a pesquisa de Carlos Alexandre traz, ouvir dele que eles têm visto, aos poucos, a água voltar é um fôlego de motivação para todos nós, o que nos ensina, também, a ter esperança.

Dando sequência às apresentações, o próximo a apresentar foi Tevassouro (*Figura 36*). Ele tinha em mãos um caderno cheio de desenhos, *Figura 37*, com algumas folhas soltas também. Enquanto explicava sua pesquisa sobre a mata e os *yãmĩyoxop*, ele mostrava os desenhos que tinha consigo. Outros participantes interagiram com ele durante a apresentação. Depois de falar

na língua maxakali, ele explicou, em português, que quis fazer desenho sobre floresta e os bichos de antigamente. Com a ajuda dos demais, Tevassouro finalizou sua apresentação escrevendo no quadro o título de sua pesquisa: *Hãm Hitop ãgtux*, Contar Histórias de Antigamente. Feito isso, todos bateram palmas.

Figura 36 – Pesquisador Tevassouro Maxakali, na época, professor na Aldeia *Amaxũx*



Fonte: autora, 2019

Figura 37 – Tevassouro fez desenhos dos seres que existiam antigamente no território



Fonte: autora, 2019

Apesar de Tevassouro ter falado em português, o grupo de professores da 'Escola de Lúcio' nos explicou que, na língua maxakali, em sua apresentação ele contou:

...que começou lá embaixo [antigamente], que ele falou assim: “antes tinha muita floresta, muitos bichos, muito rio, rio muito grande, dentro do rio tinha muito bicho, peixe, capivara, jacaré. E veio acabando, acabando, até chega aqui, só tem capim”. Aquela pedra ali [aponta Lúcio], antes as pessoas não viam, não dava pra vê, mata muito fechada. Agora o rio é pequeno, ele mostrou hoje. (Revisão/reflexão coletiva, Território de Água Boa, 20 de novembro de 2019).

Percebemos que, assim como Manoel Kele, Fabinho, Nobinho e Carlos Alexandre, Tevassouro denuncia a situação atual do território em que vivem. Nesse sentido, contar as histórias dos seres que já existiram é reforçar essa denúncia, pois mostra o quão grande foi a ‘perda’ que sofreram. Possivelmente, antigamente as histórias indígenas não precisavam ser contadas para esse fim, o de denunciar e desvelar verdades. Todavia, diversos pesquisadores indígenas, hoje, destacam esse outro papel que as histórias assumiram para alguns povos originários: “Contar histórias [...] é um ato de resistência” (THOMAS, 2015, p. 184, tradução nossa)⁵³. Para os Tikmũ’ün, como destacamos no início desta seção, as histórias fazem parte do modo como aprendem ancestralmente com os antepassados e com os *yãmĩxop*, por meio dos cantos, que também são histórias.

Na nota introdutória do livro *HITUPMÃ’AX – CURAR*, os Tikmũ’ün explicam, que vão começar com os *yãmĩy*, “[...] porque os espíritos vão ensinar. Porque aprendemos primeiro com os espíritos, aprendemos as estórias⁵⁴ de nossos antepassados” (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 23). Contar histórias, especificamente entre os Tikmũ’ün, é uma maneira também de manter vivos, na memória e na instância sociocosmológica, a Mata Atlântica e os diversos seres que a habitavam, bem como o que aprendiam/viviam nos seus deslocamentos no passado e os seus territórios originários. Segundo Isael Maxakali, “[...] os brancos vieram, derrubaram a mata, secaram os rios e os bichos fugiram para longe. A nossa floresta acabou, mas os *yãmĩxop* são muito fortes e nos ensinaram os seus cantos. A floresta foi preservada nos cantos” (*apud* ROMERO, 2021, p. 105). Além disso, como nos explica Romero (2021), a circulação de histórias dos antigos é uma das maneiras das pessoas Tikmũ’ün fazerem “[...] o parentesco entre elas, através da partilha de uma ‘memória’ comum, transmitida de geração para geração” (p. 165). O antropólogo ainda nos explica que contar história é um modo de se relacionar “[...] com

⁵³ “*Storytelling [...] is an act of resistance*”. (THOMAS, 2015, p. 184).

⁵⁴ Nesse livro aparece a palavra ‘estória’ ao invés de história. Como essa palavra, ‘estória’, por vezes, é utilizada para considerar que tais saberes são narrações fictícias ou imaginárias, aqui utilizamos a palavra ‘história’ pois não nos balizamos em classificadores da sociedade ocidental dominante para ‘categorizar’ os saberes tikmũ’ün, até porque eles falham frente a um povo que possui uma cosmovisão que muito se difere da não indígena.

os mortos e, também por isso, cercada de perigos” (*Idibem*). Foi, em especial, a pesquisa de Tevassouro que chamou a nossa atenção para a potência das histórias entre eles.

Dando sequência às apresentações, Fabinho foi à frente. Ao compartilhar o seu tema de pesquisa, sobre a água, ele comentou em português que estava pesquisando para ajudar a saúde, sua família e o Território de Água Boa, o que não havia sido dito na sua primeira apresentação. Ele ressaltou que a água que existe hoje tem doença, porque o mato acabou e, por consequência, a água está acabando também. Por isso, ele estava pesquisando, para ensinar a sua comunidade a não ter mais doença. Nesse momento, Vanessa perguntou o que ele já havia feito e Fabinho disse que ele fez desenhos, vídeos e escreveu textos sobre a água, os bichos da água e as nascentes. Segundo o pesquisador, quando houver reunião da saúde sobre a água, ele pretende apresentar a sua pesquisa. Ele dividiu conosco, ainda, a dificuldade que estava enfrentando para dar sequência à produção dos desenhos por falta de materiais na escola, como papel, lápis de cor, etc. Sobre essa carência de materiais, em falta em várias escolas do território, comentamos que tentaríamos arrumar alguns na UFMG para levar, pelo menos, no próximo encontro. Enquanto isso, era importante eles irem fazendo com o que tinham, como Tevassouro, que desenhou no caderno de pauta, ou Joviel, que desenhou com a caneca esferográfica, pois era importante tentar fazer de tudo para não dependerem de materiais externos.

Em seguida, Vanessa sugeriu que ele e Carlos Alexandre, que estavam pesquisando temas relacionados à saúde, fizessem desenhos grandes, explicando sobre a água e as nascentes, na língua maxakali, para o pessoal da saúde reproduzir para colocar nas escolas. Assim, poderiam conectar as suas pesquisas com as ações dos órgãos que trabalham nos territórios tikmũ’ũn. Eles acharam interessante a ideia. Inclusive, Manoel Kele manifestou que tais órgãos “têm que trabalhar junto com os Maxakali”. Por fim, todos bateram palmas e Fabinho escreveu no quadro o título da sua pesquisa: *Kõnãg Tu Hãm ãgtux*, Contar Sobre a Água.

Na sequência, Glorinha (*Figura 38*) foi à frente para apresentar sua pesquisa com dois desenhos em mãos. Começou explicando o primeiro, em que embaúbas se localizavam no meio da mata. Em seguida, ela mostrou o outro, em que embaúbas se localizavam à beira do rio. Em ambos os desenhos havia pica-pau em algumas embaúbas. Durante toda a sua apresentação, Joviel interagiu com ela, quase que de forma alternante, ela falava, ele falava, e assim se deu várias vezes. Assim que ela disse, “*puxi*” (acabou), foi sentar-se.

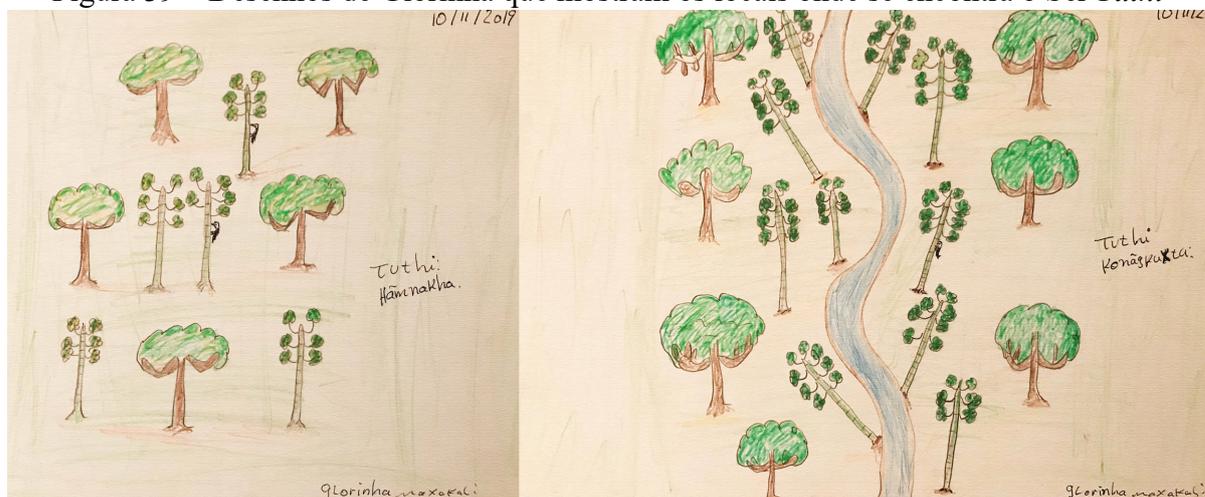
Figura 38 – Pesquisadora Glorinha Maxakali, na época, professora na Aldeia *Amaxiix*



Fonte: autora, 2019

Vanessa pediu que ela explicasse, em português, o que falou na língua maxakali. Então ela voltou para frente, junto com Joviel, e ele explicou o que ela tinha dito. Segundo ele, Glorinha contou-nos sobre embaúba, disse que é muito difícil tirar embaúba, porque a que fica no meio da mata pequena não é boa, a que fica dentro da mata grande que é boa, na beirada do rio dá casca boa também, como mostrava o seu desenho. Ela explicou também que se fica em terra seca e se o pica-pau pica, por conta das formigas que tem dentro dela, a embaúba não fica boa para artesanato, como podemos observar na *Figura 39*. Continuando, Glorinha descreveu como tira embaúba no meio da mata, como tira as faixas da casca, ela passa a faca e vai tirando os fios para fazer linhas de arco, colar, *tehet* (rede de pesca). Por fim, Joviel destacou que Glorinha havia dito que com embaúba “faz tudo e tem canto de religião também”. Após esse relato, Glorinha pegou o giz para escrever o título da sua pesquisa no quadro: *Tuthi Tu Hãm Āgtux*, Contar Sobre Embaúba.

Figura 39 – Desenhos de Glorinha que mostram os locais onde se encontra o Ser *Tuthi*



Fonte: autora, 2019

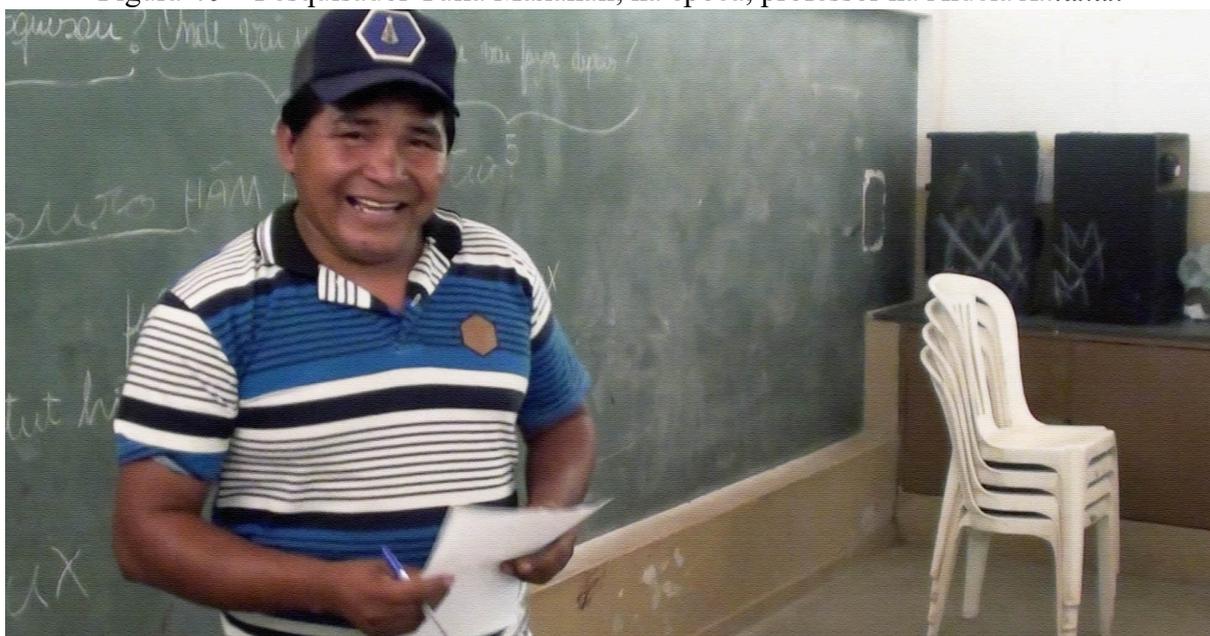
Glorinha apresentou-nos o Ser *Tuthi* (embaúba), que, como ela bem destaca, além de possibilitar vários fazeres Tikmũ'ũn (artefatos/artesanatos), tem *yãmĩy*, tem cantos. A palavra *Tuthi*, usada pela pesquisadora, segundo Tugny (2010), é “[...] mãe-fibra, ou ‘linha encantada’ é o nome da embaúba com a qual as mulheres ancestrais teceram objetos mágicos, capazes de grandes efeitos” (p. 86), como o trânsito entre mundos ancestrais e a criação dos animais (MAXAKALI *et al*, 2020)⁵⁵. Existem algumas histórias⁵⁶ que mostram a agência da linha de embaúba entre os Tikmũ'ũn, capaz, inclusive, de protegê-los de seres ferozes, como os *Inmõxa* (monstro canibal). Por isso, tecer linhas de *Tuthi*, como nos mostra o trabalho de Magnani (2018), é um processo produtivo que demanda “[...] técnicas manuais e operações xamânicas” (p. 254).

Tuilá (*Figura 40*) foi o último a apresentar sua pesquisa antes do almoço. Ele foi à frente e disse, em português, que contaria a história da horta. Ele compartilhou que para fazer uma horta, primeiro você precisa pegar a “bosta da vaca”, depois capinar e fazer o viveiro de sementes. Segundo ele, quando nascem as mudinhas, você deve separá-las. Disse que plantou tomate, quando ele cresceu um pouco, tirou no mês certo e separou para plantar. No momento de plantar, é preciso cavar dando espaço um do outro. Destacou que, para o tomate, você deve colocar estacas de madeira para ele crescer. Ele ainda compartilhou que se não tem água, tem que pegar cedo e molhar mais ou menos às 7h da manhã e à tarde, às 17h, alertando que tem que molhar todo dia. Tuilá explicou também que o canteiro tem de ser alto para plantar cenoura, senão ela fica pequena, não desenvolve. Sobre a “batatinha”, ele nos disse que não sabia plantar, mas seu pai (Zezinho Maxakali) explicou para ele como deve fazer. Reforçou a importância da beterraba para a saúde, deu o exemplo de seu irmão que ficou doente e melhorou “rapidinho” comendo beterraba. Ele disse que escreveu sobre o que nos contou, mas ainda não tinha feito a horta de verdade, só o desenho, destacando, assim, que faria a horta e nos mostraria que sabe de verdade o que nos contou. Vanessa, então, sugeriu que ele tirasse fotos para registrar a produção e o crescimento da horta. Dito isso, ele escreveu no quadro o título da sua pesquisa: *Mixux Puk Xok Ax ãgtux*, Contar Sobre Plantar Horta.

⁵⁵ História dos irmãos que olhavam para as estrelas (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 112-1127).

⁵⁶ *Kayãtut* - a mulher que virou sucuri com uma linha de embaúba (MAGNANI, 2018, p. 381), a mulher que corta a cabeça do *Ïmoxã* com uma rede de embaúba (POPOVICH, 1976, p. 25) e a contenção do *Ïmõxa* propiciada por uma linha de embaúba (TUGNY, 2013, p. 159).

Figura 40 – Pesquisador Tuilá Maxakali, na época, professor na Aldeia *Amaxiix*



Fonte: autora, 2019

Tuilá, assim como o pesquisador Zezinho, possui como foco da sua pesquisa os saberes e fazeres sobre o cultivo de alimentos e a alimentação ancestral do seu povo. Ele nos explica com detalhes como fazem a horta, plantam e cuidam do que plantam. Além disso, Tuilá destaca o que outros pesquisadores também comentaram, que iria fazer o que estava nos contando, porque é assim que os Tikmũ'ũn aprendem, fazendo. A apresentação de Tuilá reforça outras apresentações no que diz respeito a um saber que é imbricadamente conectado com o fazer, e o fato de serem seus pais, mães, avôs, avós, parentes mais próximos, as pessoas com quem aprendem esses saberes.

Após retornarmos do almoço, era a minha vez de apresentar. Comecei respondendo as perguntas que já estavam no quadro, para direcionar a minha fala. Compartilhei o que na época estava pesquisando, sobre as diferentes matemáticas que existem na escola tikmũ'ũn, sobre outras formas de compartilhar conhecimentos para além da escrita alfabética numérica e outras formas de se fazer pesquisa. Como estou fazendo a pesquisa? De duas maneiras: a primeira, estava fazendo atividades com matemáticas, jogos, etc, trabalhando na 'Escola de Lúcio', pesquisador do grupo que também pesquisa sobre matemáticas, junto com outros em sua aldeia. A segunda era entender um outro modo fazer pesquisa e as formas de compartilhar conhecimento (principalmente na escola), junto com o nosso grupo. Essa segunda abordagem da pesquisa estava sendo desenvolvida por meio dos nossos encontros de 'orientação' coletiva ou no acompanhamento pontual das pesquisas dos demais membros do grupo. O que eu já tinha

pesquisado? Já tínhamos feito, até o momento, algumas atividades de matemáticas na ‘Escola do Lúcio’ e três encontros com o grupo de pesquisadores tikmũ’ũn. Como estava registrando a pesquisa? Eu estava filmando, gravando, fotografando, com a ajuda do grupo, inclusive, e anotando no meu ‘caderno de processo’ o que estamos fazendo e vivendo.

Dando sequência à discussão das perguntas: onde iria usar a pesquisa (resultados esperados)? Meu desejo era que a parte das matemáticas produziria materiais com outros modos comunicacionais para colaborar com as escolas tikmũ’ũn. Já a segunda parte, sobre os outros caminhos de um fazer pesquisa tikmũ’ũn, imaginava que pudesse problematizar o imperativo de práticas investigativas fundamentadas em uma sociedade ocidental dominante e mostrar que outros caminhos possíveis. Enfatizei que queria que ficasse claro para os não indígenas que os Tikmũ’ũn têm muito a nos ensinar. Por fim, a última pergunta do quadro: O que iria fazer depois?⁵⁷. Ainda iríamos fazer mais atividades com a ‘Escola do Lúcio’, também propus que o grupo de pesquisadores continuasse se encontrando, para permanecermos fazendo e refletindo juntos sobre as pesquisas e seus potenciais de usos, sobre os materiais e os saberes produzidos.

Assim que acabei de falar, era a minha vez de propor um título para a ‘minha’ pesquisa dentro do grupo. Eu comentei que esse título precisava envolver as palavras escola, matemáticas e o fazer pesquisa tikmũ’ũn. Com isso, Lúcio foi à frente, apagou o quadro, em seguida, Manoel Kele foi à frente também e passaram a conversar na língua maxakali sobre um título para minha pesquisa. De fato, era um desafio propor um nome que desse conta de todas as vertentes que a minha participação no grupo contemplava. Lúcio escreveu no quadro: *Hãm Yikopit Tappet Mãtemãg Mãxakani*, Matemática, Escola e Pesquisa Maxakali.

Após isso, ele começou a falar, na língua maxakali, o que despertou uma discussão entre pesquisadores. Vanessa perguntou o que eles estavam conversando e Lúcio disse que explicou para o grupo que eles tinham que registrar o que estavam pesquisando e que os pesquisadores que estavam sem material para isso tinham de pensar em como fariam para resolver. Ele comentou, ainda, que aquele que não tem celular, por exemplo, poderia pedir ajuda para o que tem e ir mandando o que fez no nosso grupo do *WhatsApp*. Vanessa pontuou que o registro era

⁵⁷ Nesse momento, expliquei que tudo o que fosse usar na escrita do trabalho seria conversado/discutido/compartilhado com eles, pois o trabalho era nosso, de um grupo de pesquisadores. Infelizmente, como já explicamos, a pandemia de Covid-19 impactou as intenções e os planejamentos iniciais do trabalho em vários níveis, sendo um deles a continuidade do envolvimento dos pesquisadores na parte da organização, sistematização e reflexão da experiência de pesquisa que vivemos juntos.

importante principalmente para pleitearmos projetos, cursos, certificações e outras demandas frentes aos órgãos não indígenas.

No final, Vanessa questionou se haveria a possibilidade de eles fazerem suas pesquisas juntos, pelo menos reunindo por aldeia. Disse que havia pensado de, no próximo encontro, as apresentações serem em grupos que se juntaram ou por aldeias. Compartilhei uma proposta que eu e Lúcio tínhamos em mente, para fazer uns desenhos com as crianças do jogo que iríamos criar juntos, iríamos chamar o Antônio para nos ajudar, já que a pesquisa dele era sobre desenho. Vanessa achou interessante nossa ideia e deu outros exemplos do que poderíamos fazer juntos ou se ajudar, como a pesquisa de Tevassouro com as histórias de antigamente, que poderia ajudar Tuilá em sua pesquisa sobre o que se plantava antigamente. Apesar da receptividade da proposta, os Tikmũ'ũn continuaram fazendo cada um a sua pesquisa, com seu tema.

Já caminhando para a finalização desse encontro, definimos a data do próximo, que pensamos ser viável de acontecer em três dias, pois tínhamos a intenção de produzir materiais juntos, além de fazer novas apresentações e nos 'orientarmos' coletivamente. Por fim, o encontro foi encerrado com um canto de embaúba. Os integrantes do grupo que ainda permaneciam na reunião⁵⁸ foram à frente, Tevassouro começou a falar na língua maxakali, apontando para os desenhos de Glorinha. Assim que ele finalizou sua fala, começaram a cantar, como podemos ouvir no *QRCode* a seguir. Enquanto os corpos se moviam, o canto era entoado, e Glorinha e Carlos Alexandre movimentavam os desenhos que tinham em suas mãos junto com as bolsas de embaúbas, assim, vários seres, saberes e fazeres ali se moviam, agindo uns nos outros, reverberando juntos o canto de *yãmĩxop*.

Figura 41 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto de encerramento do 3º encontro



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OjRQwMHbnhQ>

⁵⁸ Como muitas pessoas tiveram que ir embora resolver coisas na cidade, no final tínhamos os seguintes pesquisadores: Reginaldo, Raimundo, Alenildo, Antoninho, Tevassouro, Glorinha, Carlos Alexandre, Tuilá, Lúcio e Manoel Kele.

Encontro IV – “Cada um de nós escolheu um tema, né? Isso aqui não é ruim não! Nós vamos falar para poder o tronco sair”. (LÚCIO MAXAKALI, 2019)

Às vésperas do terceiro encontro, Vanessa me encaminhou um edital da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) – Nº3/2019 do Programa de Apoio Integrado a Eventos (PAEI) que tinha como objetivo apoiar financeiramente (com um valor máximo de R\$ 4.000,00) a realização de eventos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento. Com o recurso desse edital, teríamos condições de assegurar alguns dos itens da logística para o próximo encontro do grupo, previsto para os dias *12, 13 e 14 de fevereiro de 2020*, principalmente no que tange à alimentação.

Escrevemos o projeto para submeter ao edital e, entre as opções contidas nele, pleiteamos o recurso para fazer um ‘seminário’, justificando a nossa submissão pelo caráter inovador⁵⁹ da proposta. Argumentamos que o trabalho do grupo de pesquisa apontava deslocamentos em relação às metodologias de pesquisa acadêmica ‘sobre’ os povos indígenas, para uma produção coletiva ‘com’, em que os indígenas assumem o papel de pesquisadores. Como o edital previa recurso para a participação de convidados externos, decidimos chamar um parceiro nosso e dos Tikmũ’ũn, o antropólogo Roberto Romero. Além da parceria, nossa escolha justificava-se pela extrema competência e sensibilidade dos trabalhos que ele tem desenvolvido entre os Tikmũ’ũn há mais de 10 anos, tendo domínio da língua maxakali com maestria. Também decidimos convidar dois servidores da Funai para acompanhar o encontro, a fim de socializar o trabalho dos Tikmũ’ũn e também estreitar laços para possíveis desdobramentos futuros das pesquisas.

No final de novembro, quando tivemos o resultado do edital, compartilhamos a notícia no grupo do *WhatsApp* com os pesquisadores tikmũ’ũn, confirmando o seminário em fevereiro de 2020. Com o recurso desse edital, o nosso encontro ganhou uma outra proporção, pois se, por um lado, em alguma medida garantiria a materialidade, por outro trouxe o desafio de criar uma estrutura do encontro próxima de um seminário, para justificar o uso do recurso, intitulado pelos pesquisadores de *I Tikmũ’ũn Yã̃y Tunũnãhã Hãm Yĩkopit - I Seminário da Rede de Pesquisa Maxakali*, que passou a partir desse momento a chamar-se *Rede*⁶⁰ de pesquisa e não mais grupo de pesquisa. O edital nos demandava ainda fazer no final do ‘evento’ um relatório de prestação

⁵⁹ E, de fato, o foi, tanto que a assessoria de imprensa da UFMG fez contato conosco, pois queria noticiar o encontro no site, e assim o fizeram, como é possível verificar nos *links* a seguir: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/rede-de-pesquisadores-indigenas-promove-seminario-em-territorio-maxakali> e <https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/ufmg-promove-primeiro-seminario-da-rede-de-pesquisadores-indigenas>. Acesso em: 1 jan. 2021.

⁶⁰ Uma discussão conceitual sobre o nosso entendimento do significado da palavra *Rede* neste contexto será feita mais à frente nesta tese.

de contas e emitir certificados. Mesmo com tais exigências, tínhamos em mente que não poderíamos formatar o encontro baseando-nos apenas nelas e descaracterizar o fazer juntos do grupo, que até então seguia um movimento fluido e espontâneo. Assim, tivemos que, como equilibristas, organizar esse encontro intercultural entre duas cosmovisões distintas, a da academia e a dos Tikmũ'ũn. Diferentemente dos encontros anteriores, neste não foi possível agendar o momento com um grupo menor de pesquisadores para a 'tradução' das apresentações na língua maxakali, devido às restrições de contato impostas pela pandemia de Covid-19, deflagrada logo após esse grande encontro. Como alternativa, após um ano de pandemia, selecionamos alguns trechos que foram traduzidos pelo antropólogo Roberto Romero, os quais serão incluídos à medida que avançarmos na narrativa.

Chegamos um dia antes da data prevista para o encontro no território para alinharmos com os pesquisadores tikmũ'ũn sobre a logística e organização. Percorremos várias aldeias, confirmando com os pesquisadores o encontro e fazendo acertos de detalhes. Todos estavam animados e confirmaram presença. No dia seguinte, 12 de fevereiro de 2019, às 8h estávamos na 'Escola de Joviel' para dar início ao seminário. Aos poucos, os pesquisadores e familiares foram aparecendo e, assim, fomos organizando juntos algumas tarefas, como quem ficaria responsável por montar as câmeras, pendurar o banner que tínhamos criado⁶¹, passar a lista de presença (uma exigência para prestação de contas), coletar a lenha, preparar as refeições, fazer o café, etc. Também perguntamos como eles poderiam contribuir para as refeições, momento em que Maria Diva Maxakali, uma das lideranças de Água Boa que estava presente nesse encontro, prontificou-se a levar mandioca para o dia seguinte. Todo mundo estava se movimentando, fazendo e cuidando de alguma coisa para tornar o encontro possível. Enquanto esperávamos o nosso convidado Roberto Romero, aproveitamos para combinar uma possível dinâmica para o encontro, estipulando quem apresentaria, o que aconteceria em cada dia, para assim nos organizarmos. Como no nosso primeiro encontro eles sugeriram fazer uma lista no quadro com o nome de quem apresentaria, assim colocamos os nomes dos pesquisadores no quadro, a fim de verificarmos quem apresentaria e em qual dia gostariam/poderiam apresentar.

Desde o início da minha pesquisa de campo, eu tinha presenciado muita fome, muitas pessoas adoecendo, inclusive no dia anterior, quando visitamos suas aldeias, Badé e Basílio comentaram que suas pesquisas não caminharam por conta do adoecimento de familiares. Tendo isso em mente, perguntei aos pesquisadores se eles tinham limitações pessoais ou grupais para os dias

⁶¹ Todas as peças gráficas geradas para o encontro foram criadas colaborativamente com o grupo via *WhatsApp*.

em que faríamos o encontro. Maria Diva levantou-se e explicou que eles fariam religião (*yãmĩxop*) na quinta-feira à noite, nos convidando inclusive para participar. Por isso, no turno da tarde na quinta e na sexta-feira cedo alguns pesquisadores não compareceriam. Perguntamos se haveria alguma restrição para que fizéssemos o encontro sem os que participariam do ritual e eles nos informaram que não. Em seguida, perguntamos se quem fosse participar da religião (Badé, Basílio, Major, Damião, Joviel, Fabinho e Nobinho) poderia apresentar nos dois primeiros dias (quarta e/ou quinta cedo). Eles concordaram e então fizemos uma escala de modo que todos pudessem apresentar até a quinta-feira e na sexta-feira planejaríamos os próximos passos das pesquisas e assistiríamos, em primeira mão, o filme *Yãmĩyhex* (mulheres-espírito) que o convidado Roberto Romero havia levado e entregaríamos os certificados de participação.

Após esse primeiro momento de organização e depois do café da manhã, o nosso convidado Roberto Romero chegou e realizamos a abertura oficial do seminário, com as boas-vindas e agradecemos a presença de todos, principalmente da comunidade e dos convidados que estavam ali para prestigiar as nossas pesquisas. Vanessa chamou os convidados à frente para que se apresentassem e, em seguida, pediu para que um pesquisador explicasse o que já tínhamos feito, falasse um pouco sobre a nosso grupo de pesquisa. Nesse momento, um silêncio se instaurou, parecia-nos que algo estava faltando e, de fato, eles nos mostraram que estava. Lúcio foi à frente e chamou os demais, Badé e Marcelinho foram de imediato. Depois que Joviel se pronunciou, os outros pesquisadores e outras pessoas também foram e, então, entoaram o canto *Xap Yixux* (Colar Colorido), que pode ser ouvido a seguir.

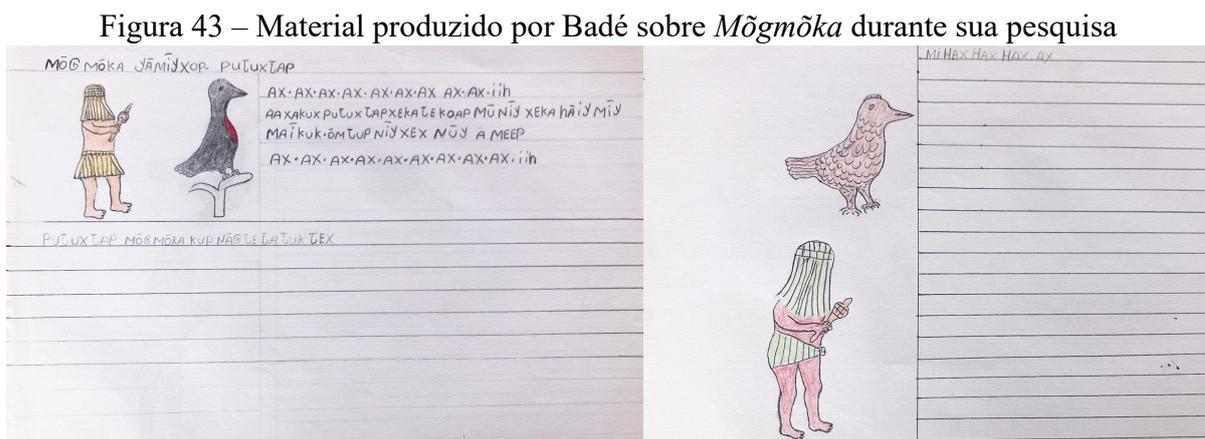
Figura 42 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto de abertura do 4º encontro



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ls0n4arXd-A>

Após os cantos de *yãmĩxop* abrirem, oficialmente, o seminário, Badé tomou a palavra e inaugurou as apresentações do dia. Na sua breve apresentação, ele explicou, em português, que havia contado um pouco da história de *Mõgmõka* (gavião-espírito), tema de sua pesquisa. Segundo ele, quando *Mõgmõka* chega na aldeia, tem canto na *kuxex*. Ele mostrou os desenhos

que está fazendo dos cantos de *Mõgmõka* e dos seres que ele canta para ensinar na escola e destacou que ainda tinha muita coisa para fazer. Joviel, que interagiu bastante com ele na língua maxakali ao longo de sua apresentação, inclusive cantando, também nos explicou, em português, que os desenhos (*Figura 43*) que Badé mostrou é de um pássaro que canta sobre religião.



Fonte: autora, 2020

A seguir, na tradução feita pelo antropólogo Roberto Romero, podemos ter conhecimento sobre o que Joviel comentou sobre a apresentação de Badé.

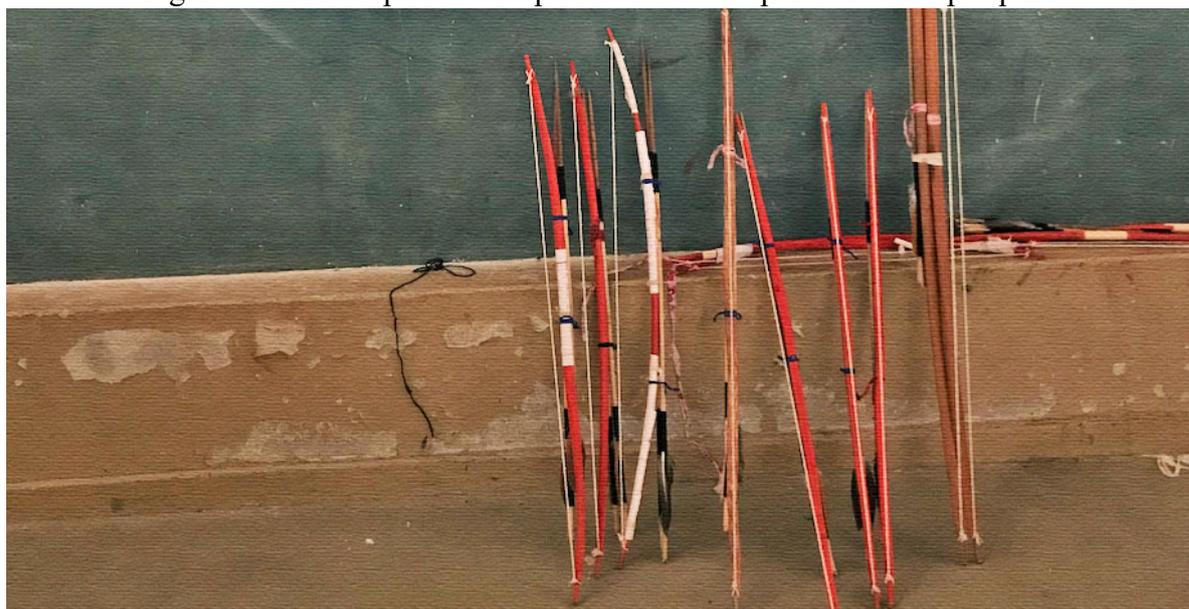
Quando o mõgmõka vai embora, os yãyã [mais velhos] se reúnem e muitas “cabeças” saem pra dançar, kōmãyxop [compadre-comadre]... muitas! Os homens amarram suas cabeças [com pedaços de panos], vestem os vestidos das suas mulheres e saem para alimentar os seus filhos, entenderam? Quando eles querem caçar para as mulheres, os Kepmĩy [povotangarazinho], os homens vão alimentar suas kōmã. Eles vão sair carregando a carne e levam pra elas. Entenderam? Quando os kepĩy vão caçar e matam bicho, eles vêm do alto da montanha e cantam: ha hi ha hi ha hi e do outro lado: pekox xup ma iy mō! Olhem! Vejam o que ele está falando. Quando mata bicho, eles vêm. O que é isso? Putux não xõn. Os brancos chamam de “andorinha”. (Joviel Maxakali, Território de Água Boa, 12 de fevereiro de 2020).

É interessante observar que, se na primeira apresentação Badé nos mostrou o caminho que *Mõgmõka* percorre por meio dos cantos, nessa segunda ele conta sobre quando o gavião-espírito chega na aldeia, destacando que há canto na *kuxex*. Badé comenta também que o material que está fazendo é para ensinar as crianças na escola. Ao destacar que ainda não terminou “porque tem muita coisa a ser feito”, entendemos que ele se refere ao fato dos *Mõgmõka* terem muitos cantos, então ele, de fato, teria muito o que desenhar. Sobre este, como destaca Campelo (2009), alguns pajés, em conversas informais, o disseram que “[...] os gaviões sabem muitos cantos

porque são bons caçadores e comem as suas presas” (p. 166), assim, *Mõgmõka* passa a conhecer a perspectiva desses seres. Na explicação de Joviel, ele reforça a troca alimentar que existe entre os Tikmũ’ũn e os *Yamĩy*, nesse caso os que fazem parte do repertório de *Mõgmõka*, como os *Kepmĩy*, seres que, segundo Campelo (2009), são “[...] um exímio pássaro dançarino aliado aos gaviões-espírito que reveza com estes, e com uma legião de outros espíritos, na execução de cantos/danças” (p. 305). No canto do *Kepmĩy* (TUGNY *et al*, 2009a), inclusive, eles nos contam que as mulheres dão a eles mandioca enrolada na folha de bananeira, uma das comidas ancestrais dos Tikmũ’ũn, sobre a qual Zezinho abordou em sua apresentação.

Finalizada a apresentação de Badé, todos bateram palmas. Então, Manoel Kele foi à frente apresentar, tinha em suas mãos muitos arcos-e-flechas, de tamanhos diferentes, que ele tinha feito, como mostra *Figura 44*, conforme havia prometido no encontro de novembro. Diferente do encontro anterior, primeiro ele, inicialmente, falou na língua maxakali e depois em português. Manoel Kele enfatizou que se alguém quiser aprender, ele ensinaria, mas tem que falar com ele e ir observar ele fazendo. Disse que não é todo mundo que sabe fazer arco, só quem gosta e lembra como faz. Assim, ele compartilhou que não sabia, por exemplo, fazer panela, nem peneira, do mesmo modo como há mulheres que não sabem fazer bolsa de embaúba. Segundo ele, aprendeu a fazer arco vendo o seu pai fazer e, quando o seu pai ia para a roça, ele pegava o material e tentava fazer igual. Quando não dava certo, ele começava de novo, aprendeu vendo-fazendo. Finalizada sua fala, todos bateram palmas.

Figura 44 – Arcos produzidos por Manoel Kele para fazer sua pesquisa



Fonte: autora, 2020

Assim que ele finalizou, eu perguntei se o arco precisa ser do tamanho da pessoa e ele disse que sim. Comentei também sobre as diferentes pontas da flecha que ele tinha me mostrado na ‘Escola de Major’. Ele, então, pegou um pedaço de papel que tinha a representação de três tipos de pontas de flecha, cada uma é para caçar um tipo de bicho: grande, da terra, que voa (passarinho) e da água (peixe). O convidado Pablo, da Funai, comentou que tinha ouvido que os brancos não podem ver o arco-e-flecha quando eles vão caçar, perguntou se isso era verdade. Joviel foi à frente, pegou os arcos de Manoel Kele e respondeu que *yãmĩxop* esconde arco-e-flecha quando encontra alguém que não conhece no caminho.

É interessante observar que, nessa segunda apresentação, Manoel Kele não focou na escassez de material que há no território, como fez na anterior, ele focou nos pré-requisitos para ele ensinar o ‘fazer arco’ e para se aprender sobre. Disse que a pessoa interessada deveria procurá-lo e vê-lo fazer, assim como ele viu seu pai fazendo. E depois disso, tentar fazer igual por meio da imitação. Tanto ele, quanto Joviel, já haviam nos explicado sobre a importância do interesse e da iniciativa do aprendiz no processo de aprendizagem. Talvez por isso ele enfatiza que não sabe fazer panela de barro ou peneira, assim como nem toda mulher sabe fazer bolsa de embaúba, deixando claro que se aprende o que se tem interesse e se busca aprender.

Joviel foi o próximo a apresentar, agora, com as peneiras finalizadas em mãos, como podemos ver na *Figura 35*, o que ele não tinha conseguido para o encontro anterior, e novas tramas prontas para a produção de outras mais. Ele explicou um a um os artefatos que tinha levado (as peneiras, as tramas, a armadilha miniatura de peixe) e destacou que com o bambu se faz várias coisas. Mais uma vez, na hora em que foi falar que com bambu se faz as flechas, ele dançou como *yãmĩy Kotkuphi* (mandioca-espírito) e cantou com as peneiras nas mãos. Joviel ressaltou que precisou ir bem longe, fora da aldeia, para pegar o material para fazer as peneiras, já que no território não tem mais o respectivo bambu. O convidado Roberto Romero fez umas perguntas para ele na língua maxakali e nos explicou que perguntou por que usam a palavra ‘peneira’, do português, e não uma da língua deles. Ele queria saber se muito antigamente eles não faziam peneiras. Nesse momento, Joviel repetiu o que havia contado no encontro anterior, que os antigos viram os brancos e aprenderam a fazer tentando, por isso não há uma palavra na língua maxakali para esse artefato. Nessa apresentação, diferente das demais, Joviel mostrou-nos vários tipos de trama de peneira, inclusive algumas coloridas, explicando ainda que se pode pintar as tramas, as quais, segundo ele, não podem ser muito duras senão quebram na hora de tecer.

Figura 45 – Joviel produziu várias peneiras com diferentes grafismos



Fonte: autora, 2020

Assim que finalizou e todos bateram palmas, Fabinho foi à frente apresentar. Ele havia levado seus desenhos, os quais foram colados no quadro para facilitar sua apresentação e a visualização do público. Ao todo, eram onze desenhos, como mostra a *Figura 46*, que contavam sobre a água, como ela era antigamente e hoje, e mostrava os bichos que viveram nela. Enquanto Fabinho apresentava, o convidado Roberto Romero fez uma pergunta, na língua maxakali, que provocou intervenções dos demais, os quais também quiseram responder. Ele explicou que perguntou à Fabinho se só os pais dele haviam visto a cachoeira que existia no território ou se ele também havia visto. Fabinho respondeu que viu a cachoeira e que a ouvia de longe, quando era jovem. O antropólogo perguntou também onde ficava a nascente dessa cachoeira, eles falaram que fica na terra de um fazendeiro.

Figura 46 – Novos desenhos produzidos por Fabinho na sua pesquisa



Fonte: autora, 2020

Maria Diva, mãe de Fabinho, foi à frente e explicou como era essa cachoeira. Ela contou que havia muitos bichos antigamente, disse que os professores mais antigos levavam seus alunos nela para ensinar, enfatizando que eles sentem falta de como era o território. Com isso, Maria Diva disse que é necessário haver pesquisa para as crianças, porque o território não é mais como

antes, agora faltam várias coisas para eles. Assim que ela acabou de falar, todos bateram palmas. Vanessa, nesse momento, comentou que a pesquisa de Fabinho está relacionada aos problemas da contaminação da água e da queimada. Dessa maneira, ela sugeriu que deveríamos refletir como a pesquisa dele e as outras poderiam ajudar a pensar em ações para enfrentar tais problemas.

Lúcio foi à frente e comentou, na língua maxakali, sobre a apresentação de Fabinho, que tivemos acesso a partir da tradução feita pelo antropólogo Roberto Romero:

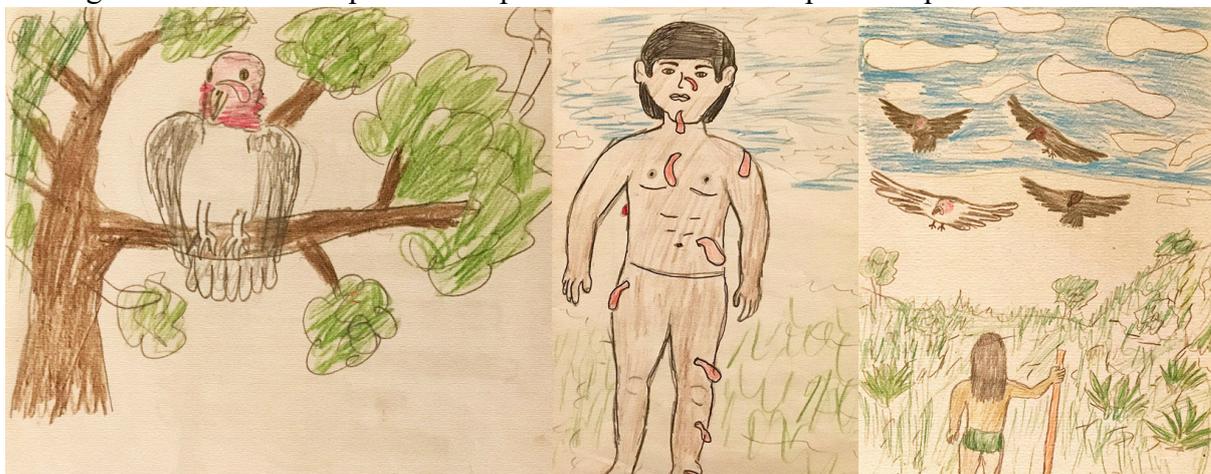
Esse aqui [a pesquisa] é o da água. Antigamente tinha mata grande e a água passava grande também. Tinha cobra grande antigamente... Se vocês tiverem dúvidas podem perguntar. Antigamente a mata era grande e os antigos mōnāyxop caçavam com os yāmīyxop. O rio era grande e a mata também. Mas hoje queimou tudo e a água secou. Aqui é o desenho da queimada. A queimada vai subindo... Queimou tudo, agora não temos mais onde plantar. Depois que a água seca, fica tudo quente. Aqui dentro da aldeia. Os fazendeiros também mandam queimar. A água secou e agora o rio é pequenininho. E agora que secou, onde vamos fazer nossas coisas? Temos que tomar banho noutra terra... Eu fiz isso para ensinar. Se queimar muito, a água seca. A mata precisa crescer para a água voltar. Eu fiz [disse Fabinho] esses desenhos e depois vou escrever para eles levarem e sair um livro para os professores ensinarem as crianças. Depois que queimou, acabaram as árvores aqui olha, nessa parte vazia. Hoje só tem água lá do outro lado, mas não vem até aqui. Por que essa aldeia chama Água Boa? A água era boa, mas hoje não é mais. Esse daqui [desenho] é da cachoeira. O som dela é forte! Também chamamos de Xamoka. Mas agora secou. Meu pai viu. Antes os homens iam lá caçar capivara. Eu fui e vi. Cada um de nós escolheu um tema, né? Isso aqui não é ruim não! Nós vamos falar para poder o tronco sair. Ele fez esses desenhos e falou essas coisas. Cada um escolheu um. Por que ele fez isso? Porque a água secou! Não tem mais bichos porque a água secou. Tem muita doença, o rio é pequeno. Por isso nos preocupamos. Ele poderia continuar, seguir contando, mas terminou aqui. Não é ruim não. Se alguém disser que “está faltando” ele pode ir lá e fazer de novo. E assim cada um vai... Você pode perguntar sobre como faz a linha do arco. Ai a pessoa vem e conta sobre isso. Por isso estou ensinando vocês. Quando a nossa fala termina, vocês podem dizer “isso está faltando” para ele saber, entenderam? Se quiserem perguntar, podem perguntar também. Não terminou não. Muito bem, só queria ensinar pra vocês. (Lúcio Maxakali, Território de Água Boa, 12 de fevereiro de 2020).

As palavras de Lúcio são muito fortes, pois denunciam a degradante situação de suas terras e nos mostram o quão suas vidas foram impactadas por tamanha devastação. Ele, inclusive, nos conta sobre as mudanças climáticas que o território sofreu, as quais foram percebidas já na década de 60, pelo antropólogo Rubinger (1980 [1965]). Até mesmo o nome do Território de Água Boa é uma prova de que um dia as muitas águas que existiram ali eram “boas”, diferente de hoje, como nos mostra a pesquisa de Fabinho. Assim como há denúncia na sua fala e na de Fabinho, há resistência, há atitude. Fabinho, por exemplo, estava criando um material não somente para a saúde, como ele tinha nos explicado na apresentação anterior, mas também para as escolas, para ensinar as crianças sobre a importância da água e para pesquisarem sobre temas diferentes. Lúcio, além de estimular a interação entre os demais, mostra-nos que o falar também visa transformar a situação do território: “*Nós vamos falar para poder o tronco sair*”.

Como não havia projetor na ‘Escola de Joviel’, ficou combinado que Fabinho apresentaria o vídeo que produziu no dia seguinte, em que, usaríamos o da ‘Escola de Lúcio’. Assim que a discussão sobre a apresentação de Fabinho acabou, fizemos o intervalo para almoçarmos juntos.

Ao retornarmos do almoço, Basílio começou sua apresentação. Ele foi à frente com muitos papéis nas mãos (*Figura 47*), então Roberto e Vanessa ajudaram-no, segurando os desenhos, enquanto ele apresentava. Inicialmente Basílio falou na língua maxakali, mas em alguns momentos nos explicou, em português, que havia desenhado a história do antepassado que virou urubu rei. Ele disse que ainda ia escrever as histórias de *Po’op* que tinha listado para ensinar as crianças, como tinha compartilhado que o faria no encontro anterior, destacando que não havia terminado de escrever as histórias devido a alguns muitos problemas de saúde na sua família.

Figura 47 – Desenhos produzidos por Basílio sobre o antepassado que virou urubu rei

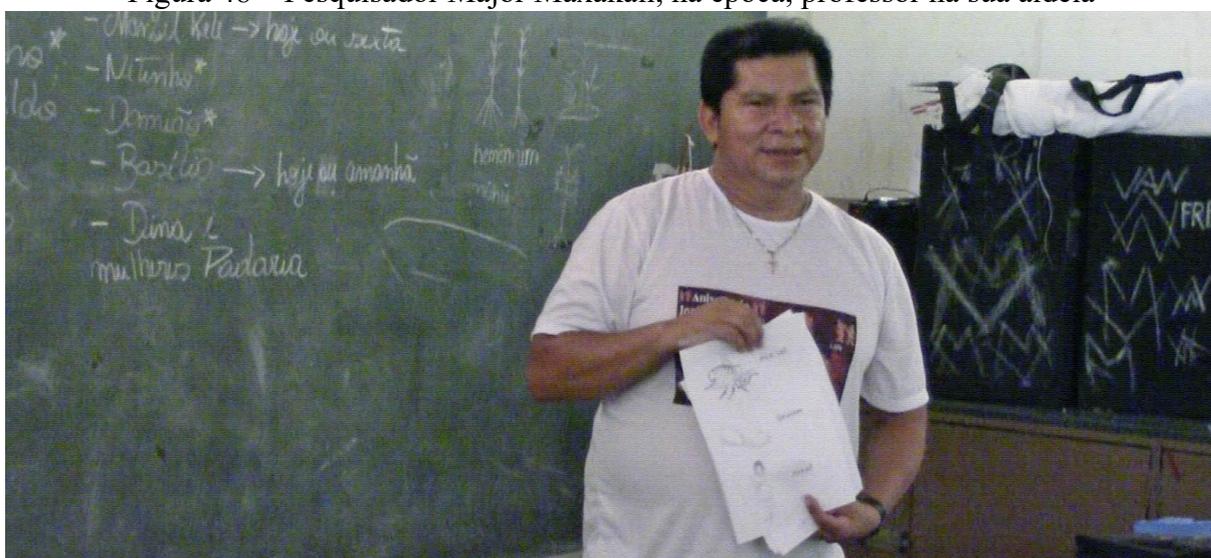


Fonte: autora, 2020

Manoel Kele comentou que traduziria o que Basílio estava escrevendo para o português. Para mim, não tinha ficado claro se os desenhos que ele tinha mostrado estavam relacionados com *Po'op* e comentei isso com o convidado Roberto. Ele, então, perguntou para Basílio, na língua maxakali, se a história estava relacionada com *Po'op*, e Manoel Kele explicou que é *Po'op* que conta a história do antepassado urubu rei. Um *yãmĩy* contar a história de um outro, ou sobre esse outro Ser, é algo que Romero (2021) explica estar relacionado ao fato de os *yãmĩyxop* assumirem o ponto de vista dos seres com quem se deparam nos seus deslocamentos constantes, ainda mais se tratando dos *Po'op* que, como vimos, também são chamados de imitadores.

Finalizada a discussão sobre a apresentação de Basílio, todos bateram palmas e então Major foi à frente para apresentar (*Figura 48*). Até então, Major não havia apresentado sua pesquisa nos encontros anteriores, mas ela inicialmente tratava sobre o ensino da escrita e da língua maxakali na sua escola. Na época, intitulou sua pesquisa de *Mãxakani Xop Yĩy Ax*, Linguagem Maxakali, que tinha o mesmo foco do seu TCC no Fiei. Inclusive, a seu pedido, cheguei a ir à sua aldeia duas vezes para ajudar na organização e no registro da sua pesquisa.

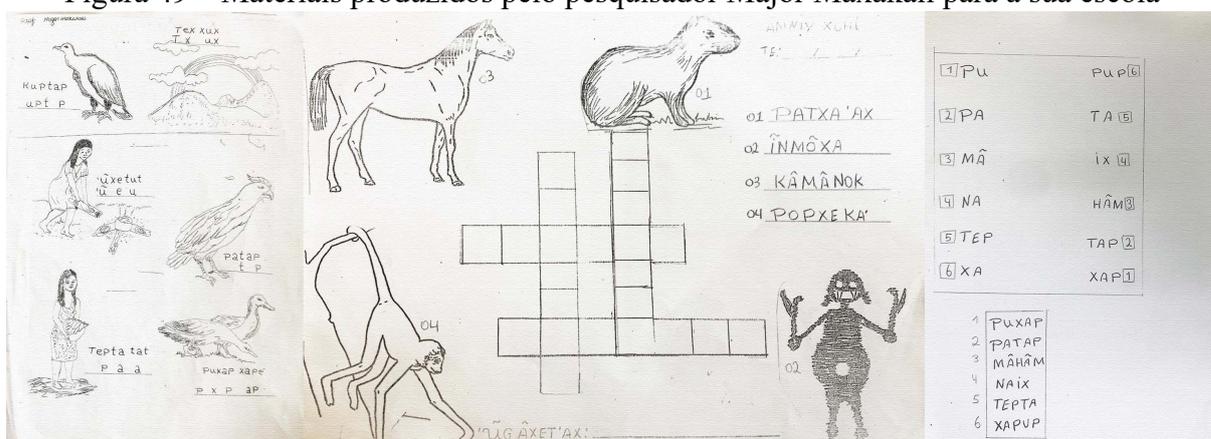
Figura 48 – Pesquisador Major Maxakali, na época, professor na sua aldeia



Fonte: autora, 2020

Major levou muitos materiais didáticos para compartilhar com os pesquisadores, como as cartilhas Popovich e atividades que criava para os alunos por meio de colagens e fotocópias, como podemos observar na *Figura 49*. Ele explicou que a grafia de certas palavras na língua maxakali foram mudando com o tempo e como os sinais interferem no entendimento de qual palavra está sendo pronunciada. Como exemplo, Major escreveu no quadro as seguintes palavras: *hãp* (assar) e *hãm* (trabalhar/roçar, terra, geral/genérico), que possuem a mesma pronúncia. Por isso, para ele, *hap* tem que ser sem acento.

Figura 49 – Materiais produzidos pelo pesquisador Major Maxakali para a sua escola



Fonte: autora, 2019

Assim que ele finalizou, Vanessa comentou que existem outras pesquisas sobre a língua maxakali, feitas por não indígenas, mas agora estamos presenciando uma que está sendo desenvolvida por um Tikmũ'ũn. Em seguida, Major falou um pouco em português, disse que doutor Haroldo criou as letras e que os antepassados não possuíam letra para a língua maxakali. O convidado Pablo perguntou o que ele tinha explicado sobre a diferença entre *hãp* e *hãm*. Major, então, esclareceu que cada Tikmũ'ũn ainda escreve como quer, mas, para ele, todo mundo tinha que escrever igual, para que todos os professores pudessem ensinar a escrever na língua maxakali do mesmo jeito. Após isso, os professores começaram a conversar a respeito.

Em sua apresentação, Major mostra que não há uma padronização na escrita da língua maxakali, mas que ele a defende porque acha que todos deveriam escrever do mesmo jeito para colaborar com o ensino da língua maxakali na escola. Além disso, podemos ver na apresentação de Major a quantidade de materiais didáticos que ele produz para sua escola. Ele, inclusive, faz uso de diversas técnicas (fotocópias, colagens, etc.) para montar atividades específicas para cada uma de suas turmas, a partir dos materiais que tem disponível na escola. Por exemplo, ele utiliza os desenhos das cartilhas Popovich para montar caça-palavras. Por mais que algumas atividades aproximem-se de um certo padrão das encontradas nos livros didáticos do ensino regular, PNLD, (ligar palavras e imagens, completar letras e sílabas faltantes, entre outros), é possível perceber que elas são adaptadas ao contexto cultural dos alunos, pois trazem desenhos, palavras, objetos e animais do território e da cosmovisão tikmũ'ũn.

Assim que Major finalizou, todos bateram palmas e, em seguida, Damião (*Figura 50*) iniciou a última apresentação do primeiro dia. Foi a primeira vez que ele apresentou, semelhante à situação do seu pai, Major. Sua pesquisa no grupo apresentava como título *Mĩmãtix Âgtux*,

Contar sobre a floresta, que também era o foco do seu TCC no Fieci/UFMG. Damião havia produzido alguns desenhos, os quais foram colados no quadro para facilitar a apresentação e a visualização. Ele também fez vídeos, que eu já conhecia, porque ele havia me mostrado em uma ocasião em que fui à sua aldeia. Nesses vídeos, com o auxílio de Fabinho, ele registrou alguns mais velhos da aldeia e explicou como eram as florestas no Território de Água Boa.

Figura 50 – Pesquisador Damião Maxakali, na época, professor na ‘Aldeia do Major’



Fonte: autora, 2020

Assim que finalizou sua apresentação na língua maxakali, todos bateram palmas. Entretanto, ele não havia finalizado, continuou falando, agora em português. Disse que havia feito desenhos sobre as árvores que existiam no território, que eles usavam para fazer muitas coisas. Por exemplo, ele mostrou o Ser *Tuthi* e disse que com ela fazem bolsas, *tehey* (rede de pesca), linhas para os arcos e artesanatos. Com o Ser Embira, Damião explicou que amarram suas casas, também fazem lenha, usam para fazer também os arcos e os bодоques. O Ser Tararanga, segundo ele, não existe mais no território, é uma árvore que os alimentava com seu fruto. O Ser Ipê ajudava-os na feitura da casa, por ter troncos retos e fortes e, além disso, com ele se faz as varas dos *Kotkuphi* (mandioca-espírito). Depois de explicar sobre as árvores, Damião esclareceu que o desenho final era da floresta que ele imaginava que existiu, pois não teve a oportunidade de conhecê-la, conforme mostra *Figura 51*.

Figura 51 – Desenho de Damião representando o Ser Floresta de antigamente



Fonte: autora, 2020

Damião, assim como alguns outros pesquisadores tikmũ'ũn, fala sobre uma floresta que não existe mais, uma floresta que ele próprio não conheceu, mas que diz sempre ter escutado sobre ela. Por meio do desenho, ele tanto nos apresenta os Seres que antes viviam no território, quanto nos ensina sobre a importância da floresta para suas vidas, pois, quando ela existia, eles possuíam tudo que precisavam. Além do desenho, Damião fez uso de recurso audiovisual para filmar os mais velhos, como a sua avó Maria Diva Maxakali, trazendo as vozes desses mais sábios, bem como os saberes, para a pesquisa, conforme podemos ouvir a seguir.

Figura 52 – Acesse o *QRCode* para ouvir o que Maria Diva diz sobre a floresta antigaFonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Vi-zet3y6dM&t=2s>

Entre as diversas coisas que nos ensina Maria Diva no vídeo, gostaríamos de destacar o fato dela reforçar a importância dos Tikmũ'ũn pesquisarem na “natureza” do seu povo, ou seja, pesquisar do jeito deles. Como ela explica, pesquisar para todo mundo, para ajudar a comunidade e os futuros trabalhos a serem desenvolvidos pelos mais novos. Esse relato de Maria Diva é um retorno muito importante para a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, pois sinaliza que a pesquisa estava também sendo percebida por outras pessoas tikmũ'ũn, para além dos pesquisadores, como um possível caminho para colaborar com a transformação do complexo e preocupante contexto territorial que os cercam.

Antes de finalizar o primeiro dia do encontro, Vanessa repassou os nomes que iriam apresentar no dia seguinte e pediu para que todos se reunissem lá fora para tirar uma foto do primeiro dia do seminário, conforme mostra a *Figura 53*.

Figura 53 – Pesquisadores e participantes reunidos ao final do 1º dia do seminário



Fonte: Maxakali, 2020

O segundo dia do encontro foi iniciado com a apresentação de Netinho (*Figura 54*). Foi a primeira vez que ele apresentou a sua pesquisa, que tinha o título *Tikmũ'ũn Hēmẽn*, Remédios Tikmũ'ũn. Ele tinha produzido vários desenhos e Vanessa foi à frente segurá-los. Netinho também escreveu as receitas dos remédios e carregava consigo uns ramos de folhas de goiabeira. Assim que ele finalizou sua apresentação, na língua maxakali, todos bateram palmas. Vanessa pediu para que ele nos explicasse um pouco do que tinha apresentado em português.

Nesse momento, sua mãe, Carmem Silva Maxakali, a quem ele consultou para saber mais sobre os remédios para sua pesquisa, foi à frente e explicou, em português, o que ele tinha apresentado. Ela disse que ele desenhava sobre remédios que ajudavam a tratar dor de ouvido, diarreia de sangue, boca com sapinho, furúnculo, resguardo e tosse. Carmem Silva destacou que há muito mais remédio e que Netinho iria pesquisar mais sobre eles.

Figura 54 – Pesquisador Netinho Maxakali, na época, vivia na Aldeia de Novas Raízes



Fonte: autora, 2020

Na tradução da fala de Netinho feita pelo antropólogo Roberto Romero, podemos ver que ele ensina precisamente como preparar os remédios das plantas que tinha desenhado:

Essa é a mixux pax (literalmente, folha cheirosa). Ela é boa para curar doença. Se tiver doente, toma que é bom. Se estiver com febre, cozinha um pouco durante 15 minutos e depois que a água ficar verde, você toma. Os brancos chamam de 'tomar chá'. É bom pra febre, vômito, coração acelerado... Se tiver com coração acelerado, faz o chá e toma que você fica bem. Kukxatixnãg (Jaborandi) agora. Quando você ganhar um filho, depois que o resguardo acabar, você vai e corta e mastiga um pouco para tirar coisas ruins. E aí pode comer carne de novo. É bom para as doenças de crianças também, dor de garganta... É um remédio muito bom o jaborandi. Esse aqui é a folha de pimenta. É bom para furúnculo. Se tiver um, corta as folhas da pimenta, soca um pouco e amarra no lugar [do furúnculo]. Depois de 3 horas, você tira e depois repete até o furúnculo sair. Essa aqui é mixux kepcox ponok [tipo de raiz]. Você tira a raiz e faz um chá e toma. É bom para dor de barriga, diarreia... Se a criança estiver com dor de barriga, faz um chá e dá pra ela. Essa aqui é mimyãm xux (folha de espinho). Você corta apenas as folhas e mistura com outras coisas, urucum... e aí macera e bebe. É um remédio

muito bom! Esse aqui é mimyãm kup (tronco de espinho). Você tira as cascas com o facão e coloca na água e dá para as crianças mais velhas com dor de barriga beberem. Mas não pode dar para as crianças mais novas, senão elas ficam doentes. Esse aqui é a casa de marimbondo (xãnãmok pet). Quando você sentir dor de ouvido, você tira a casca da casa e quebra com as mãos. Ai coloca um pouco no ouvido para parar de doer. É essa a minha pesquisa, mas não acabou ainda não! Tem muito remédio! (Netinho Maxakali, Território de Água Boa, 13 de fevereiro de 2020).

Figura 55 – Carmem Silva Maxakali colaborou com a pesquisa de Netinho



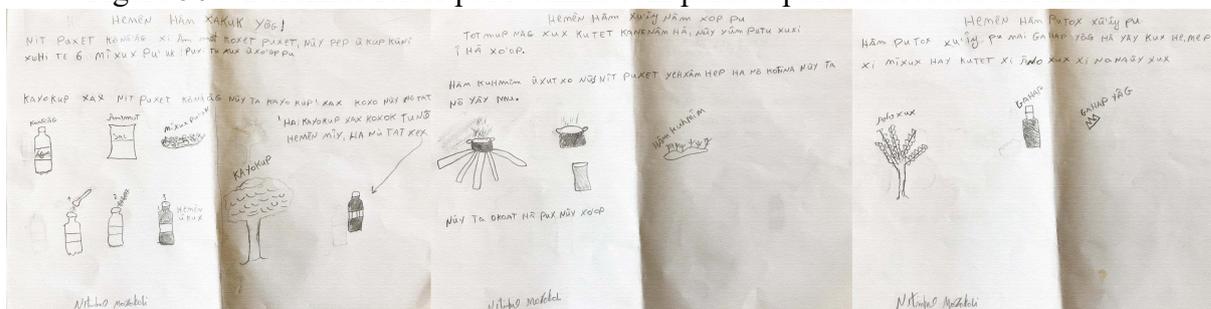
Fonte: autora, 2020

Netinho e sua mãe (*Figura 55*) nos ensinam que as plantas e outros seres da floresta são remédios para os Tikmũ'ũn. No livro *HITUPMÃ'AX - CURAR*, os Tikmũ'ũn mostram a centralidade dos *yãmĩxop* na cura de suas doenças e o uso de alguns dos Seres da floresta na medicina ancestral desse povo, chamado no livro de “remédio do mato” (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 78)⁶². No livro eles listam diversas doenças que os Tikmũ'ũn conhecem, destacando a força desses remédios ancestrais, chamando a atenção, no item diarreia de sangue, que “Remédio de ‘branco’ não melhora. Remédio do mato é melhor” (*Idibem*, p. 9). Em outro livro também produzido por eles, *Mônãyxop ãgtux Yôg Tappet - O Livro que Conta Histórias de Antigamente*, Rafael Maxakali ressalta que existe “[...] remédio no mato que os antepassados

⁶² Sobre isso, Romero (2021) nos explica que: “Tenho a impressão, portanto, que na terapêutica ritual *tikmũ'ũn*, os ‘remédios do mato’ (cada vez mais raros, é verdade) são algo como uma terapia auxiliar. Eles devem sim acompanhar o tratamento, mas atingem o efeito e não a causa da doença que é, no mais das vezes, provocada pela ação dos espíritos *yãmĩxop* e dos parentes mortos, através dos sonhos (*yõnkup*)” (p. 201).

antigamente bebiam para tratar uma doença. Hoje em dia os Maxakali ainda tomam para se curar” (MAXAKALI *et al*, 1998, p. 55)⁶³. A apresentação de Netinho ainda nos mostra que ele não fez sua pesquisa sozinho, já que como nos ensinou Lúcio, os Tikmũ’ũn ‘fazem juntos’ (TOMAZ, SILVA, MAXAKALI, 2020). Assim, além de nos ensinar sobre um fazer coletivo, Netinho reforça o que outros pesquisadores, como Joviel, Manoel Kele, Tuilá, Damião, também têm nos mostrado, sobre o aprender com um parente próximo. É importante destacar, ainda, que Netinho havia me explicado, em uma das visitas que fiz à ‘Escola de Major’, que iria fazer a pesquisa para criar passo-a-passo de como fazer esses remédios, fazendo desenhos, como mostra a *Figura 56*. Mas, antes de fazer os desenhos, ele precisava aprender sobre as receitas, exatamente o que nos mostrou na sua apresentação.

Figura 56 – Desenhos feitos por Netinho com passo a passo da receita de remédio



Fonte: autora, 2019

A próxima apresentação foi feita pelos professores Reginaldo, Alenildo e Antoninho, da ‘Aldeia do Lúcio’, que faziam pesquisa junto comigo e com Lúcio sobre as práticas da escola. Como diversas foram as ações, com propostas diferentes, que estávamos desenvolvendo no fazer pesquisa com a ‘Escola do Lúcio’, tentando compartilhar o máximo o que estávamos fazendo com a *Rede de Pesquisa Hâm Yikopit*, dividimos a pesquisa da aldeia em três grupos para apresentar no seminário. Desse modo, os referidos professores e a professora Diolina, que não pode ir por motivos de saúde, ficaram responsáveis por apresentar as atividades sobre os remédios e a feitura de mudas de árvores; eu e Lúcio de falarmos sobre um jogo de matemática que trabalhamos em sala de aula; Sorainha, Rausiane, Jovelina e Daniela apresentariam uma das atividades que fizemos referente à troca de receitas, que chamamos de padaria.

Assim, Reginaldo, Alenildo e Antoninho apresentaram, na língua maxakali, o que eles intitularam de *Mim Xokax Xok Xi Hêmên Āgtux*, Plantar Árvores e Contar Remédios. Eles

⁶³ Inclusive, a família de alguns pesquisadores da Rede que tiveram Covid-19 me relataram, via telefone, que usaram os remédios do mato para vencerem esse vírus. Eles me contaram que usaram os indicados pelos não indígenas também, mas sentiram seus corpos melhorarem com os seus remédios ancestrais.

tinham em mãos um mapa que desenharam para marcar em quais lugares próximos da escola havia plantas medicinais, como mostra *Figura 57*. Junto a esse mapa eles explicaram que fizeram uns cartões com o desenho da planta situada no mapa, com uma explicação sobre o que ela curava e como se fazia o remédio. Eles mostraram também dois vídeos, um sobre a aula de remédios, dada por Diolina em uma das atividades que fizemos na ‘Escola de Lúcio’, e outro mostrando onde estavam plantando sementes de árvores. Tanto eu, quanto Lúcio, tínhamos participado dessa ação de pesquisa. Eu só não participei da produção do mapa, mas estava presente no dia em que tivemos a ideia de fazê-lo e também colaborei com o grupo de pesquisadores, montando os vídeos para apresentação.

Figura 57 – Reginaldo (esquerda), Antoninho (centro) e Alenildo (direita), apresentam o mapa



Fonte: autora, 2020

Logo que esse grupo acabou de apresentar, todos bateram palmas, e Lúcio foi à frente, complementar a apresentação do grupo na língua maxakali, já que ele também fez parte da atividade de pesquisa, além das outras que fizemos juntos com a escola. Em seguida, ele explicou, em português, o que o grupo havia apresentado e complementou dizendo que estavam pesquisando sobre os remédios que existiam próximo da escola. Destacou que, apesar de não haver mais a floresta e os vários remédios que existiam nela, a professora de cultura Diolina disse que perto deles ainda tinham outros remédios. Ele disse que a professora “explicou tudo, como faz, quanto dá pra criança, pra adulto, quando não pode bebe, tipo quando se tá grávida”. Com isso, eles pensaram em criar um mapa localizando os remédios, juntando as informações de como os fazer. Isto porque, segundo ele, “as vezes Tikmũ’ũn sabe que é remédio, mas não sabe faze o remédio”. Sobre as receitas que escreveriam em cartões e pendurariam junto com o

mapa, Lúcio disse que ainda estavam confeccionando. Para proteger esses remédios e impedir que pegassem fogo com as queimadas repentinas, ele compartilhou que em uma das minhas visitas à aldeia, pediu para que eu levasse sementes de árvores para eles plantarem. Trazidas as sementes, eles plantaram e, assim, estavam esperando as mudas crescerem para plantarem ao redor dos remédios, para os protegerem.

A apresentação do grupo e a explicação do Lúcio mostram a conexão da escola com a aldeia, com os problemas que a cercam, sinalizando a importância e a responsabilidade dessa instituição também para o enfrentamento de suas lutas. Não adentraremos muito aqui na questão da escola, pois na próxima seção refletiremos sobre ela. Particularmente, a fala do Lúcio me surpreendeu, quando relatou que havia feito o pedido para eu conseguir sementes e como as estavam utilizando. Inicialmente, eu entendi que a solicitação se justificava porque estavam precisando de sementes para a aula de território, mas, na sua apresentação, ele apresentou um outro motivo: plantar tais árvores ao redor dos remédios, ou seja, a intenção não era apenas reflorestar e ensinar as crianças sobre a floresta, era também proteger os remédios que ainda existem na sua aldeia.

Quando Lúcio finalizou, todos bateram palmas. Vanessa comentou que apesar de termos na *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* temas parecidos, eles estavam pesquisando de modos diferentes, com objetivos distintos, assim como nos explicavam de maneiras próprias. Por exemplo, Netinho estava inventariando os remédios Tikmũ'ũn para fazer um passo-a-passo visual de suas receitas. Já o grupo da 'Aldeia de Lúcio' estava pesquisando sobre plantar mudas e árvores para proteger os remédios que ainda existem perto deles e os divulgarem na aldeia, tornando esses saberes e fazeres acessíveis para todos. Sobre a pesquisa desse grupo, Manoel Kele comentou que: "O governo não manda remédio pra cá, é difícil ... o filme [vídeo mostrado pelo grupo de Lúcio] foi muito bom. Tem que fazer mais [filme] pra cair no governo, aí olha assim [o governo], os índios Maxakali tem visão... não esqueceram... usam remédio". Esse comentário mostra a importância da pesquisa no processo de visibilização dos saberes e fazeres tikmũ'ũn frente às políticas do governo alicerçadas na organização da sociedade ocidental dominante.

Antônio foi o terceiro a apresentar, foi à frente e chamou sua esposa, Lucinda Maxakali, para ajudá-lo, na apresentação dos novos desenhos que tinha feito, como podemos observar na *Figura 58*. Depois de apresentá-los na língua maxakali, em pares e em trios, ele fez algumas explicações em português. Antônio disse que havia feito desenho da escola e da *kuxex* (casa dos cantos), segundo ele, dois locais onde os Tikmũ'ũn aprendem coisas diferentes. Na *kuxex*,

ele disse que o menino aprende a caçar, por exemplo, destacando que é um local onde as crianças meninas não podem entrar. Na escola, ele explica que ensina com os desenhos para todos, menino e menina. Antônio mostrou também os desenhos de mata antiga, de árvore de embaúba e barriguda, explicando que ambas são usadas para fazer a *tuhut* (rede de pesca). Finalizou sua fala mostrando o desenho de 3 tipos de cobras, que disse serem temas da pintura dos arco-e-flechas do ritual. Dito isso, finalizou e todos bateram palmas.

Figura 58 – Antônio e sua esposa, Lucinda Maxakali, apresentam novos desenhos



Fonte: autora, 2020

Na primeira vez em que apresentou sua pesquisa, em novembro de 2019, Antônio já havia nos ensinado sobre a potência do desenho para ensinar as crianças, o que foi reforçado nesta nova apresentação, por meio de novos desenhos, ou seja, novos saberes e fazeres. Outrossim, ele agora nos conta, por meio do desenho, que os Tikmũ'ũn possuem dois locais onde aprendem “coisas diferentes”, a *kuxex* e a escola, deixando claro que os Tikmũ'ũn já possuíam processos educativos próprios, ancestrais, antes da chegada da escola, que continuaram existindo. Afinal, como destaca Luciano (2011), “Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica” (p. 74). Sobre a apresentação de Antônio, é importante destacar, ainda, que Lucinda, sua esposa, não estava ao seu lado somente para segurar os desenhos. Certa vez, ao conversarmos por telefone, ele me revelou que ela também era uma pesquisadora, assim como ele e, inclusive, ajudava-o a fazer os desenhos.

Manoel Kele interagiu com a apresentação de Antônio, pegou seus desenhos, foi à frente e explicou que hoje as crianças não vão para a escola porque não tem comida (merenda). A falta

de merenda já se estendia há bastante tempo, afastando as crianças da escola, o que é reforçado na pesquisa de TCC do pesquisador Major. Ele deu como exemplo o nosso encontro: “ontem teve melancia e banana, tinha comida, café, então vem todo mundo participa desse trabalho”. Comentou, também, sobre as pinturas das flechas imitando a pele das cobras, disse que era o ritual de *Kotkuphi* (mandioca-espírito) e que se pintam assim também.

Enquanto tentávamos passar o vídeo de Fabinho, Vanessa comentou que diversas pesquisas estavam produzindo materiais para a escola. Destacou que esse caminho era bom, porque muitas vezes os materiais que chegam de fora não são adequados aos saberes e fazeres Tikmũ’ün. Na sequência, ela perguntou se os convidados queriam comentar alguma coisa. O convidado Roberto foi à frente e começou a falar na língua maxakali. Sua fala movimentou outros pesquisadores, que começaram a se manifestar também. Quando ele acabou de falar, todos bateram palmas. Roberto explicou, em português, que resumidamente conversou com eles sobre a escola estar viva, que os pesquisadores têm feito várias coisas, que é importante isso ser reconhecido para fortalecer a luta da certificação, para se pensar como eles vão conseguir chegar na universidade e continuar fazendo suas pesquisas. Vanessa, então, fez uma sugestão, de que no encerramento fazermos um documento ou um vídeo com uma fala coletiva requerendo a certificação.

Dando sequência às apresentações, Fabinho mostrou os vídeos que tinha feito, que movimentou uma discussão no grupo de pesquisadores, pois seus vídeos mostravam locais onde os rios eram abundantes e que agora a água cobre apenas seus pés. Os poucos locais onde as águas tem mais volume, como ele mostra em um dos vídeos, os rios transformaram-se quase que em pequenas lagoas. Diversos dos mais velhos que estavam ali conheceram essas áreas que Fabinho mostrou, mas de outra forma, com mais água e mais vida.

Como a estrutura do projetor já estava montada, as próximas apresentações do dia seriam as que continham vídeos. Assim, Carlos Alexandre foi o próximo a apresentar. Como havia dito na apresentação anterior, ele havia produzido um vídeo em português sobre a nascente que existe perto de sua aldeia, que ele nos disse que estava cuidando. Suas palavras no vídeo foram a sua própria apresentação do encontro, assim, compartilhamos a seguir o vídeo que ele fez para que pudéssemos aprender sobre sua pesquisa.

Figura 59 – Acesse o *QRCode* para assistir o vídeo feito pelo pesquisador Carlos Alexandre



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XXGYk0k-U5M>

Quando acabou de mostrar o vídeo, seu pai, João Bidé, foi à frente e teceu alguns comentários sobre sua apresentação, como nos mostra a tradução feita por Roberto Romero:

Os fazendeiros vieram e nos cercaram. Eles vieram e nós nos juntamos aqui e aí os fazendeiros derrubaram a mata. E assim os rios secaram. E os nossos rios aqui também secaram. E essas nascentes aqui que ele mostrou ficam pra lá, na terra do meu cunhado, pra cá, na terra do meu sobrinho. Isso que está mostrando aqui tem que plantar mais coisas aqui pra crescer, porque assim hoje o calor está secando. Mas se refrescar, aí vai sair e vir até a aldeia. E aí dá pra fazer uma linha [de água] pra descer até chegar na aldeia. Se a mata crescer a água vai sair e chegar até na aldeia. Assim é bom! Esse trabalho [pesquisa] aqui dos professores nós vamos transformar num documento para mostrar pro governo nos respeitar. A nossa educação é muito boa! Esse é o nosso trabalho! Nós vamos pesquisar e mostrar para o governo o documento que sair. (João Bidé, Território de Água Boa, 13 de fevereiro de 2020).

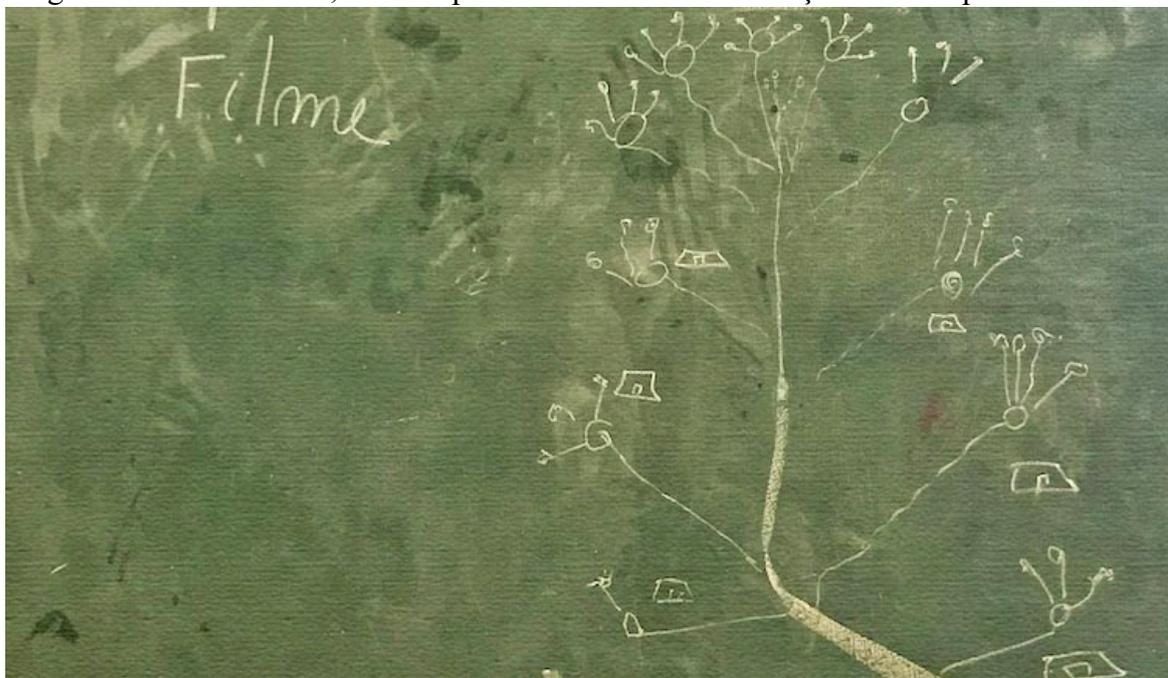
A fala de João Bidé evidencia as violações que eles e o Ser mata sofreram, os não indígenas os cercaram e não satisfeitos com tamanho abuso, ainda destruíram o pouco que os sobrou. O SPI demarcou, somente em 1941, 21 anos depois da cessão das terras destinadas aos Tikmũ'ũn, apenas os contornos da gleba de Água Boa, deixando de fora o território de Pradinho e os lotes vendidos por Fagundes⁶⁴. Somente em 1956 que a área de Pradinho foi demarcada, segundo Vieira (2013), uma decisão que visava abrandar os ataques que os invasores não cessavam de promover nas terras tikmũ'ũn. Depois de muita luta tikmũ'ũn, em 1996, as duas áreas demarcadas foram reunificadas, as quais, até então, estavam divididas por fazendas não indígenas. Entretanto, até que isso acontecesse, as terras tikmũ'ũn foram invadidas, arrendadas,

⁶⁴ Segundo Nimuendajú (1938), um homem chamado Joaquim Fagundes, que vivia entre os Maxakali desde 1917, assumiu o papel de conselheiro dos grupos e, usando seu prestígio passou a vender ilegalmente as terras dos indígenas. As primeiras terras vendidas por esse sujeito teria sido a região onde ficava a Aldeia Grande, área entre as aldeias atuais de Pradinho e Água Boa (AMORIM, 1980 [1965], p. 101).

exploradas e, até mesmo, patrulhadas no *Tempo de Pinheiro*⁶⁵ (BERBET, 2017), como nos mostra o filme *Grin - Guarda Rural Indígena*. Diante de tamanha história de destruição e de desrespeito, João Bidé reforça o que os demais também têm compartilhado, sobre a importância de se fazer algo para a mata voltar e, assim, as nascentes e os rios. Além disso, ele destaca o potencial denunciativo e o caráter político que a pesquisa possui ao colaborar com o processo reivindicatório de respeito por parte do governo, assim como fez Manoel Kele.

Fizemos a pausa para almoçarmos juntos e, no retorno das apresentações, Carlos Alexandre explicou que havia feito o vídeo, que apresentou também na língua maxakali, para que todos pudessem acompanhar o conteúdo de sua pesquisa. Por isso, ele pediu para apresentar a versão na língua maxakali também. Após mostrar essa versão do vídeo, Tuilá foi até o quadro e fez um desenho sobre como funcionava o esquema de alimentação das nascentes no rio, conforme mostra *Figura 60*. Em seguida, ele nos explicou, em português, que rio é nascente, porque ela vai crescendo e, assim, vai formar o rio. Tuilá destacou que se todo mundo cuidar das nascentes que têm nas suas aldeias, elas vão crescer e descer para o rio, dessa forma o rio vai crescer (encher) e não vai secar.

Figura 60 – No desenho, Tuilá explica o sistema de alimentação dos rios pelas nascentes



Fonte: autora, 2020.

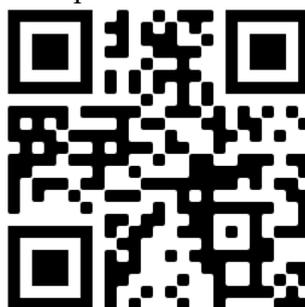
⁶⁵ Segundo Berbert (2017, p. 67), “[...] entre 1963 e o início da década de 1970, ou seja, no período de ocaso do SPI e de estruturação da Funai, os postos indígenas localizados em Minas Gerais e na Bahia foram administrados pelo órgão regional Ajudância Minas-Bahia (AJMB), criado justamente para esse propósito”. Assim, “consideramos a gestão de Pinheiro na AJMB, que se inicia durante o ocaso do SPI e perdura no decorrer dos primeiros anos de existência Funai, como um indício mesmo dessa contiguidade da política indigenista das duas instituições” (*Ibidem*, p. 96).

A segunda a apresentar no turno da tarde foi Glorinha, que tinha em um dos seus braços bolsas de embaúbas penduradas. Após a apresentação do seu vídeo, que a mostrava cortando uma embaúba dentro da mata, Glorinha teceu algumas explicações na língua maxakali. E, assim que finalizou, seu marido, Carlos Alexandre, Manoel Kele e Tuilá foram à frente, posicionaram-se ao lado dela e entoaram um canto. Finalizado o primeiro canto, eles entoaram outro e, após isso, Glorinha mostrou outro vídeo. Nesse segundo vídeo, já com a parte da embaúba que cortou em mãos, ela mostra o pedaço que se usa para tirar e produzir as linhas. Margarida foi à frente e disse que explicaria um pouco sobre o pau de embaúba que Glorinha tirou no vídeo. Ela compartilhou que sua nora foi longe para pegá-la, na terra de fazendeiro, onde tem uma mata mais fechada. Margarida disse que o que Glorinha nos contou no segundo vídeo foi que tirar embaúba bonita, “que a casca sai direitinho”, não é fácil, porque até chegar nela é necessário passa por cobra, escorpião e, quando está tirando, aparecem formigas que mordem.

A tradução de Roberto Romero sobre a apresentação de Glorinha corrobora com o que Margarida havia explicado no encontro passado, acrescentando esclarecimentos sobre os cantos entoados, como podemos observar a seguir:

Essa aqui é a embaúba. Antes [no outro encontro] eu mostrei os desenhos e vocês todos viram. E agora fomos ver a árvore de verdade. Eu disse, “vamos lá para Paula e Vanessa poderem ver a árvore de verdade”. Por isso fomos procurar embaúba. É com ela que fazemos essas bolsas. Eu quero falar um pouco da embaúba. Eu já falei outra vez. Tem muita formiga dentro dela. E cobra ao redor também. E tem cantos da embaúba também. Agora nós vamos cantar os cantos dela [Figura 61]. “Eu sempre corto embaúba, eu sempre corto embaúba, mas você não sabe, não faz bolsas para mim... Me leva, me leva, e corta embaúba para mim”. [Trechos dos cantos] (Glorinha Maxakali, Território de Água Boa, 13 de fevereiro de 2020).

Figura 61 – Acesso o QRCode para ouvir os cantos do Ser *Tuthi* (embaúba)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=v8tBMuZLsf8>

A seguir, compartilhamos a transcrição/tradução do primeiro canto feita por Roberto Romero:

Ã te tuthi mep tox

Eu sempre corto embaúba

hooo a iii

hooo a iii ha ii ya

ã te tuthi mep tox

eu sempre corto embaúba

ã te tuthi mep tox

eu sempre corto embaúba

paxi xa te hãm xũmũg nũy

mas você não sabe

ã nõ tutnãg ãm xap hã õg pumi

não faz uma bolsa para mim

paxi xa te hãm xũmũg nũy

mas você não sabe

ã nõ tutnãg ãm xap hã õg pumi

não faz uma bolsa para mim

yĩ ã te

para eu

ĩy pat pema ãta hã õg pumi

carregar de lado comigo

yĩ ã te

para eu

ĩy pat pema ãta hã õg pumi

carregar de lado comigo

nũy nõ hãm xap ãm xuh

guardar pilotas

nũy nõ hãm xap ãm xuh

guardar pilotas

nũy nõ putux nãg tux nãmõ

atirar no passarinho

nũy ãm putex nũy nũy pugã nã yũm

matar e assar sentado

nũy nõ putux nãg tux nã mõ

atirar no passarinho

nũy ãm putex nũy nũy pugã nã yũm
 matar e assar sentado
nũy hõm koix mãy hã yũm
 e sentado comer com batata
nũy hõm kotxup mãy hã yũm
 e sentado comer com mandioca dentro d'água

ha i ya hoo miax
ha i ya hoo miax
hoo a ii hoo a ii ha ii a

ã te tuthi mep tox
ã te tuthi mep tox
paxi xa te hãm xũmũg nũy
ã nõ tutnãg ãm xap hã õg pumi
paxi xa te hãm xũmũg nũy
ã nõ tutnãg ãm xap hã õg pumi
yĩ ã te
ĩy pat pema ãta hã õg pumi
yĩ ã te
ĩy pat pema ãta hã õg pumi
nũy nõ hãm xap ãm xuh
nũy nõ hãm xap ãm xuh
nũy nõ putux nãg tux nã mõ
nũy ãm putex nũy nũy pugã nã yũm
nũy nõ putux nãg tux nãmõ
nũy ãm putex nũy nũy pugã nã yũm
nũy hõm koix mãy hã yũm
nũy hõm kotxup mãy hã yũm

ha i ya hoo miax
ha i ya hoo miax
hooo i a i yaaaaaaax

Agora, segue a transcrição/tradução do segundo canto entoado feita por Roberto Romero:

ũg mōgã
me leva

hooo a iii
hooo a iii ha ii ya

ũg mōgã
me leva

nũy ã tuthi xak
e tira embaúba para mim

iga õ te xip tu mai xop
aquela que está ali bem bonita

ũg mōgã
me leva

nũy ã tuthi xak
e tira embaúba para mim

iga õ te xip tu mai xop
aquela que está ali bem bonita

pe xa nõ tut ãm xap
para eu tecer uma bolsa para você

pe xa nõ tut ãm xap
para eu tecer uma bolsa para você

xatex tu tox hã xokxop hỹ tox
que sempre amarra a caça com cipó

xatex tu tox hã xokxop hỹ tox
que sempre amarra a caça com cipó

ha i ya hoo miax
ha i ya hoo miax
hoo a ii hoo a ii ha ii a

ũg mōgã

nũy ã tuthi xak

iga ã te xip tu mai xop

ũg mōgã

nũy ã tuthi xak

iga ã te xip tu mai xop

pe xa nã tut ãm xap

pe xa nã tut ãm xap

xatex tu tox hã xokxop hỹ tox

xatex tu tox hã xokxop hỹ tox

ha i ya hoo miax

ha i ya hoo miax

hooo i a i yaaaaaaax

Glorinha ressaltou que dentro do Ser *Tuthi* tem outros seres, tem o Ser Formiga, além disso, tem cantos e tem *yãmỹ*, como nos disse no encontro anterior. Na pesquisa desenvolvida por Magnani (2018), Sueli Maxakali explicou que os *Xũnĩm* (morcego-espírito) contam a história de que foi a “formiga-espírito-*yãmỹ*” (p. 252) que ensinou sobre o fazer tecer a fibra de embaúba para as mulheres *tikmũ’ũn*, “[...] é por isso que as formigas são donas da embaúba. É por isso que o tronco da embaúba fica cheio de formigas e elas saem quando você o corta. É por isso que a bolsa tem vários espíritos” (*Idibem*). Os cantos compartilhados na apresentação de Glorinha ensinam sobre diversos fazeres relacionados à embaúba, feitura de artefatos e a utilização dos mesmos, fazer bolsa para colocar pelotas e caça, fazer linha para bodoque matar passarinho (como também nos explicou Manoel Kele em sua apresentação) ou a fazer a rede de pesca para colocar mandioca na água (como também vimos na apresentação do Zezinho). Na apresentação da pesquisa de Maiza Maxakali, da Aldeia Verde, para seu TCC no Fiei, ela nos ensinou que os cantos da embaúba entoados na apresentação de Glorinha são trazidos pelos *Po’op* (macaco-espírito). Neles, é possível ver uma complementariedade e alternância entre os seres homens e mulheres *tikmũ’ũn*, ensinando-nos que ambos participam dos procedimentos e/ou produções considerados femininos/masculinos e vice-versa. Nos cantos, há uma alternância entre as vozes masculinas e femininas, já que, no primeiro canto, os homens contam

que cortam a embaúba, e, no segundo, é a vez das mulheres contarem que fazem as bolsas para eles.

Na sequência das apresentações, Tuilá foi à frente, compartilhou fotos e vídeos da horta que cultivou, como prometido no encontro anterior, conforme mostra a *Figura 62*. Ele plantou na sua horta: mandioca, milho, abóbora jacarezinho, banana-maçã, quiabo e batata. Tuilá contou que sua avó cozinhava mandioca e colocava na água, no outro dia eles comiam, um fazer ancestral sobre o qual o pesquisador Zezinho já havia falado. Disse que com a mandioca dura eles faziam beijú com carne e o café que tomavam antigamente era água de batata. Por fim, ele destacou que se plantassem muita batata, não iriam passar fome.

Figura 62 – Algumas das hortas feitas por Tuilá Maxakali durante sua pesquisa



Fonte: autora, 2020

Margarida fez alguns comentários após a apresentação de Tuilá sobre as comidas tikmũ'ũn. Ela disse que os pesquisadores que ali estavam cresceram comendo água de batata, mandioca dentro da água, beijú, beijú com carne e muitas outras coisas vindas da mata. Ressaltou que hoje em dia, infelizmente, não comem mais assim e defendeu que se fizessem pesquisa sobre essas comidas, talvez um dia eles possam voltar a comê-las.

Diversos são os seres que aparecem na apresentação de Tuilá, entre eles, chama atenção aqueles que constituíam o fazer alimentar ancestral dos Tikmũ'ũn, destacados por Margarida. Assim, gostaríamos de ressaltar o que ainda não tinha aparecido ao longo das apresentações, a água de batata, chamado de *Komĩyhep* (MAXAKALI *et al*, 2008), que, segundo os Tikmũ'ũn, é uma bebida fermentada, feita de batata doce, extremamente nutritiva, a qual eles usavam, inclusive, para combater a desnutrição (*Idibem*, p. 61) e costumavam tomar no café da manhã, como nos explicou Tuilá. Entretanto, atualmente, como questionou Margarida e também presenciei enquanto estive nas aldeias, esses alimentos não são os que aparecem na alimentação diária dos Tikmũ'ũn, sendo substituídos por uma dieta alimentar monótona, em que as proteínas, ferro e

legumes foram trocados por carboidratos, açúcares simples e gordura (DIAS *et al*, 2010). Em suas falas, tanto Tuilá, quanto Margarida, veem na pesquisa um possível caminho para transformação desse cenário atual de dependência alimentar dos produtos industrializados, principalmente de alimentos não indígenas, e também de fome⁶⁶.

Dando sequência às apresentações, foi a vez de Adolfo (*Figura 63*), apresentar sua pesquisa sobre o futebol maxakali. Foi a primeira vez que ele apresentou e, além de fotos (*Figura 64*) e vídeos, ele mostrou um desenho no seu caderno com várias blusas dos times, numeração e nomes. Após finalizar sua fala, na língua maxakali, seu pai, Tuilá, explicou que as camisas são a ordem de posicionamento dos jogadores no campo, que Adolfo desenha para o ajudar na explicação do jogo. Além disso, Tuilá destacou que “futebol é saúde”, por isso é muito importante para eles.

Figura 63 – Pesquisador Adolfo Maxakali, na época, vivia na Aldeia *Amaxiix*



Fonte: autora, 2020

Figura 64 – Algumas fotografias dos jogos de futebol promovidos por Adolfo



Fonte: autora, 2020

⁶⁶ Segundo a antropóloga Magnani (2018): “Como consequência à intrusão em seus territórios, às mudanças em seus modos de vida e à entrada maciça de alimentos industrializados, os órgãos institucionais de saúde registram, atualmente, um grave quadro de desnutrição e outras doenças crônicas” (p. 154).

Finalizada a apresentação de Adolfo, todos bateram palmas, então Vanessa solicitou que eu e Lúcio fossemos apresentar. Um dos trabalhos em que eu e Lúcio resolvemos nos aprofundar no fazer pesquisa sobre as práticas escolares tratava-se de um jogo de matemática, criado pelo SIE para as escolas tikmũ'ũn, como mostra a *Figura 65*. O jogo tinha como regra fundamental a força dos bichos, um animal mais forte vencia o mais fraco. Os números então foram inseridos no jogo para representar quantitativamente esse posicionamento mais forte ou mais fraco na comparação entre os bichos. Animais mais fortes eram representados por números maiores e os mais fracos números menores.

Figura 65 – Jogo de matemática maxakali, produzido no programa SIE/FaE/UFMG



Fonte: autora, 2020

Um dos pontos que eu e Lúcio tínhamos percebido ao jogá-lo com os alunos é que havia um problema nele relacionado à utilização de símbolos para representar quantificação. Pelo que percebemos, os alunos não entendiam que o algarismo indo-arábico é uma representação simbólica de uma quantidade. Isso significa que quando os alunos olhavam, por exemplo, para o número 4, eles não entendiam que aquele símbolo representava uma quantidade que era registrada com aquele símbolo. Como as crianças não dominavam a ordem de grandeza dos números, ao tentarem jogar pelas regras, eles focavam nos bichos e não consideravam a força do bicho de acordo com número que o representava, desconsideravam os números. Por exemplo, o gato e o cachorro tinham o mesmo número 3, mas para os alunos o cachorro ganhava

o gato, era mais forte. Na hora de apresentar fiquei bem nervosa, pois eu não sabia como explicar esse problema para que todos presentes entendessem, já que, provavelmente, muitos ali poderiam se relacionar com os números da mesma maneira que os alunos da ‘Escola de Lúcio’. Todavia, eu e Lúcio tínhamos decidido que falaríamos sobre as problemáticas que percebemos existir no jogo, pois, quando o jogo chegasse nas escolas, os professores precisavam ter noção de suas limitações e potencialidades para jogarem com seus alunos.

Assim, eu e Lúcio explicamos que tínhamos jogado várias vezes o jogo com os alunos e relatamos os seguintes questionamentos: os alunos jogavam diferente das regras; apresentavam dificuldades para somar os pontos no final; algumas cartas apresentavam problemas relacionados com as regras; os alunos tiveram dúvidas para identificar alguns bichos pelo desenho que havia nas cartas (mostramos um vídeo⁶⁷ sobre isso) e não entendiam a função cardinal e ordinal dos números. Diante disso, decidimos construir junto com os alunos uma nova versão do jogo. Esclarecemos que isso não significava que o jogo não pudesse ser utilizado por eles, inclusive reforçamos suas possibilidades de uso de acordo com aqueles com os quais os alunos haviam se envolvido mais (jogo da memória para os menores e jogo de formar pares para os maiores). Entretanto, queríamos experimentar uma produção coletiva com os alunos, usuários principais do jogo educacional em questão, para entender como a participação deles ao longo do processo criativo impactaria no produto final criado, já que isso não tinha acontecido na produção do jogo do SIE.

Enquanto apresentávamos, eu e Lúcio íamos intercalando as falas, eu em português e ele na língua maxakali, algumas pessoas fizeram algumas intervenções. Comentamos que havíamos feito uma atividade para o redesenho do jogo, da qual, inclusive, o professor Antônio tinha participado, mas não conseguimos finalizá-la devido ao falecimento de um recém nascido na aldeia. No final da nossa apresentação, frente a todo abandono do governo que as escolas estavam sofrendo, destacamos que a nossa iniciativa de fazer um novo jogo juntos é motivada pelo desejo de uma ‘autonomia produtiva’. Expliquei que essas duas palavras estavam relacionadas com iniciativas voluntárias, sem depender do outro, e completei afirmando que eles já estavam mostrando que faziam, tanto por meio de materiais didáticos que vinham produzindo, quanto pela própria iniciativa de formação da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* e de suas próprias ações investigativas.

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xq8HoE9Kd-o&t=11s>> (canal do *You Tube* de Lúcio Maxakali - *Noxo Panap Māxakani*). Acesso em: 10 nov. 2021.

Assim que finalizamos a apresentação e os comentários, já não havia mais quase ninguém na sala e eu realmente fui tomada pelo desespero, pois imaginei que as pessoas haviam achado tão ruim ou complicado o que apresentamos que haviam ido embora, mas o motivo era outro. As mulheres pesquisadoras da ‘Aldeia de Lúcio’ que apresentariam a *Pãm Pet* (Casa de Pães) tinham chegado, trazendo consigo seus maravilhosos pães e broas. A chegada das pesquisadoras foi tão inesperada e empolgante que ela tomou a atenção de todos. Tuilá comentou, no final da nossa apresentação, que queria fazer comentários sobre a nossa pesquisa, o que acabamos deixando para depois da fala do novo grupo, caindo no esquecimento de todos frente ao intenso e envolvente momento de comensalidade que tivemos.

A *Pãm Pet* (Casa de Pães) possui uma peculiaridade, que é a de ter sido uma atividade proposta por mim para as mulheres da ‘Aldeia do Lúcio’ e que, em dado momento, passou a compor o material de pesquisa que estava sendo desenvolvido na referida aldeia. Para nós, essa transição ficou clara quando elas demonstraram interesse em compartilhar no seminário suas produções e mostrar um pouco como estavam fazendo os pães. Nem todas as mulheres que participam da padaria conseguiram ir, somente 4 delas se deslocaram para a escola onde ocorria o seminário (Sorainha, Rausiane, Jovelina e Daniela, sendo as duas primeiras alunas da escola), conforme mostra *Figura 66*, e partilharam suas produções. Como as mulheres estavam com muita vergonha, Lúcio, que também participou dos encontros da padaria, mostrou alguns vídeos e explicou como elas faziam os pães e as broas, os quais detalharemos melhor na próxima seção, quando retomaremos essa pesquisa. Assim que ele finalizou sua fala, chegou o momento esperado por todos: o de experimentar os resultados dos fazeres da *Pãm Pet*.

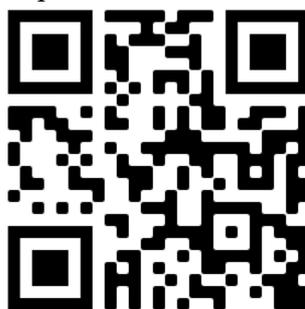
Figura 66 – Da esquerda para direita, Sorainha, Rausiane, Jovelina e Daniela



Fonte: autora, 2020

O terceiro e último dia em que estivemos juntos fisicamente foi iniciado por Manoel Kele, que, com o maracá na mão, chamou os pesquisadores para irem à frente entoar o canto *Xok Pata Mip Nãg* do *Yãmĩy Kômãyxop* (compadre-comadre). Eles cantaram e dançaram, enfileirados uns nos outros, como podemos observar na *Figura 67*, como fazem quanto tem *yãmĩyxop*.

Figura 67 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto entoado no 3º dia do seminário



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=W0nvlHAHi3c>

Após essa abertura, Vanessa cumprimentou a todos e disse que, na parte da manhã ainda, teríamos algumas apresentações e depois definiríamos juntos os próximos passos para as pesquisas, veríamos o filme da *Yãmĩyhex* e, por fim, entregariamos os certificados. Assim, Marquinho (*Figura 68*) foi à frente com sua família, avó, mãe e pai, e apresentou sua pesquisa, conforme mostra *Figura 69*. Ele tinha consigo 6 desenhos em mãos, que foram colados no quadro para facilitar a apresentação e visualização. Pouco tempo após ele começar a falar, sua avó o interrompeu e deu sequência à apresentação. Somente quando ela finalizou, Marquinho voltou a falar.

Figura 68 – Pesquisador Marquinho Maxakali, na época, professor na ‘Aldeia de Luizinha’



Fonte: autora, 2020

Figura 69 – Na foto, Marquinho, sua avó Cornélia Maxakali e seu pai José Luis Maxakali



Fonte: autora, 2020

A seguir, compartilhamos a tradução feita por Roberto Romero sobre o que Marquinho e sua avó partilharam ao longo da apresentação:

Antigamente, tinha esse remédio aqui, mas hoje só o desenho mesmo. Esses são remédios de antigamente, que os antigos conheciam bem. Chama kamox mĩm, é um remédio muito bom. É bom pra vocês conhecerem os remédios. Esse aqui é muito bom pra dor de barriga. Chama kamox mĩm. Não se esqueçam dele! Esse aqui, mĩmyãm kup [tronco de espinho], também é bom pra dor de barriga. Tira a casca dele e cozinha até a água ficar vermelha e aí toma pra sua barriga ficar boa. É muito bom pra diarreia esse remédio. Esse aqui também é bom pras crianças. Se ela demorar pra começar a andar, você corta esse daqui e amassa e mistura com urucum e passa no corpo dela, nas pernas, e aí ela vai começar a andar. É muito bom! Esse aqui, hãm kumĩm [guiné] também é bom pra picada de cobra. Se a cobra te picar, tira um pouco e raspa e coloca no lugar da picada e toma também. É muito bom pra picada de cobra! Muito forte! Esse aqui, mĩxux kepcox ponok [um tipo de raiz], é bom para diarreia e dor de barriga. Você toma e fica bom. Esse aqui, quando você ganhar um filho, depois que fizer o resguardo, você pega esse remédio. Não se esqueçam disso! Esse remédio é muito forte pro resguardo. Quando ganhar filho, mastiga esse aqui. Chama kukxatixnãg (jaborandi). (Cornélia Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Minha kãmãy me contou e eu escrevi aqui. Eu estou pesquisando e escrevendo sobre os remédios da mata. Mas por acaso hoje tem mata para a gente procurar remédio? Por acaso tem água para os remédios brotarem? Por isso só posso fazer os desenhos. Minha kãmãy contou e eu fiz os desenhos e escrevi suas falas. Ainda tem alguns desses remédios. Meu filho fez esses desenhos e escreveu. Esse aqui ainda dá pra encontrar por aqui, mas esse aqui (kamox

mĩm) está difícil de encontrar. (Marquinho Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

A apresentação de Marquinho reforça que as pesquisas estavam sendo feitas coletivamente. O nosso coletivo de pesquisa era um grande grupo composto por muitos outros, pois cada pesquisador estava fazendo junto com sua aldeia, com seus núcleos familiares, suas respectivas pesquisas. A apresentação de Marquinho mostra bem esses outros coletivos, pois estava acompanhado por sua família, mãe, pai, a avó e o filho. De todos os grupos que se apresentaram, esse foi o primeiro que realizou uma apresentação também em grupo, inclusive, todos os adultos falaram. É interessante destacar que o início da apresentação de Marquinho já nos ensina sobre o respeito e a reverência para com a sabedoria dos mais antigos. Assim que Marquinho faz uma breve introdução, “Esse aqui, esse remédio, minha *kõmã̃y* está falando... Antigamente, tinha esse remédio aqui, mas hoje só o desenho mesmo”, sua avó passa a falar junto com ele e ele para de falar, sendo ela, inclusive, quem nos apresenta os remédios. As mulheres mais velhas, chamadas de *xukux* na língua maxakali, são extremamente reconhecidas e respeitadas, inclusive nos rituais. Segundo Magnani (2018), são elas que “[...] ocupam espaços diferenciados e se dedicam ao acompanhamento dos cantos e às trocas alimentares” (p. 229). Além disso, a antropóloga destaca que a maestria no domínio dos fazeres *tikmũ’ũn* que essas mulheres possuem, como as práticas artesanais, são adquiridos continuamente e gradativamente ao longo de suas vidas.

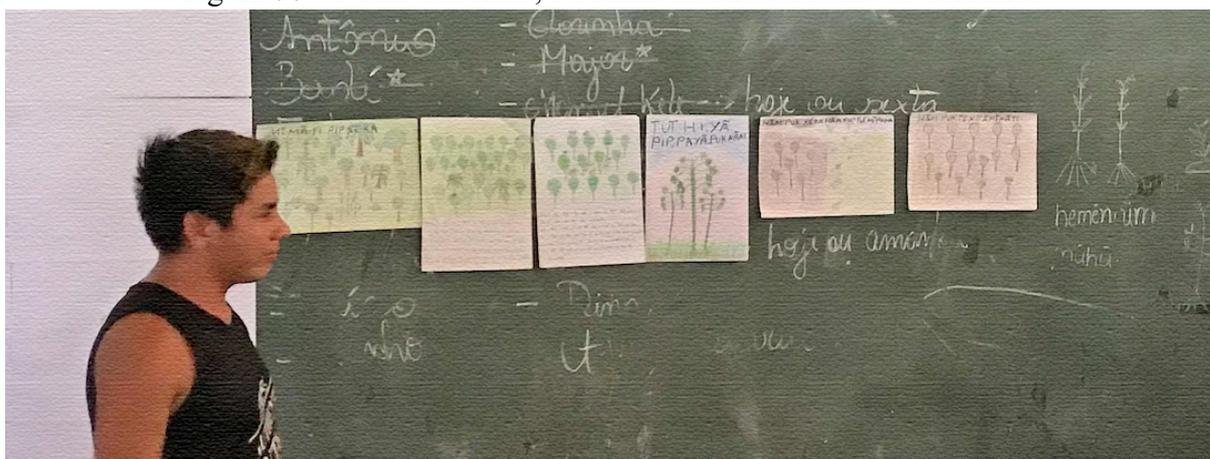
Quando Marquinho volta a falar, ele menciona novamente que sua *kõmã̃y* o contou sobre os remédios, introduzindo uma outra mulher, sua comadre de ritual, que também fez parte da sua pesquisa, além do seu filho, que o ajudou nos desenhos. Marquinho explica porque escolheu registrar os remédios por meio do desenho, pois, segundo ele, não há mais mata para achá-los e tirar foto. De todos os que compartilhou, ele mostra o que ainda pode ser encontrado no território, mas destaca que o primeiro que sua avó pediu para que eles não esquecessem, que “é um remédio muito bom”, é difícil de encontrar. Quando Marquinho nos direciona as seguintes perguntas: “Mas por acaso hoje tem mata para a gente procurar remédio? Por acaso tem água para os remédios brotarem?”, ele está denunciando o histórico de violações e explorações que seus territórios sofreram, que as demais pesquisas também estão denunciando, e, ao mesmo tempo, explicitando que sua pesquisa também está relacionada com a floresta.

Em sequência, o próximo a apresentar foi Nobinho. Também afixamos seus desenhos no quadro, como mostra *Figura 70*, e ele explicou um por um na língua maxakali. Enquanto

apresentava, Fabinho foi à frente e começou a fazer colaborações. Certo momento, ele falou que traduziria o que estavam falando na língua maxakali, compartilhando o seguinte:

“Porque nós fizemos desenho de mato? É porque tem que dá força né. Dá força pra educação né. Saúde também né. Tem que muda as coisas para a natureza muda. Se nós vamos faze só desenho, desenho, aí natureza num vai muda não. Aí tem que muda as coisas assim né. Aí, olha mato, tem tudo, têm remédios, animais, têm água também. Aí os professores tem que muda as coisas. Faze documento e manda pra cidade, Funai, Funasa também, pra dá força pra saúde também. Porque no mato têm remédio né, remédio natural. Aí se queima o mato não tem remédio. Aí só tem capim agora, mas tinha remédio antes. Aí ele [Nobinho] tá falando assim [mostra no desenho], animal tá saindo tudo quando tem queimada, tão mudando”. (Fabinho Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Figura 70 – Nesse encontro, Nobinho mostrou três novos desenhos



Fonte: autora, 2020

Outras falas de Nobinho e Fabinho foram traduzidas por Roberto Romero, como podemos observar a seguir:

Essa é a mata [mostra desenho]. Vou contar a história da mata. A mata era grande. Já aqui, a mata era grande ali mas aqui a mata queimou. Aqui tem muitas coisas: remédio... Aqui também na mata grande. Tem taquara, madeira boa pra fazer casa, pra fazer arco... E remédio também tem muitos. Aqui mesmo é que tem muito remédio, na mata grande. E esse aqui o que é? Embaúba! As mulheres trabalham muito com ela. Para fazer coisas pra vender... Aqui queimou muito... E os bichos maiores fugiram para longe. A queimada acabou com a mata. Se continuar queimando, aí acaba, entendem? Se usarem o isqueiro vai continuar queimando. Se queimar, ela vai demorar a crescer, a mata... Temos que respeitar. É isso. Terminei. (Nobinho Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Pra que serve essa mata assim? É dela que tiramos nossas coisas. Tiramos remédios, tiramos a nossa comida, tiramos as caças, a água... Para cozinhar, entende? Nós fazemos esses desenhos sempre, mas não fazemos à toa. Temos que fazer e mostrar para fortalecer nossos trabalhos, fazer a nossa mata crescer de novo, a mata de onde tiramos a nossa comida, os pés de banana, a água... Agora, ficar fazendo desenho à toa com as crianças não é bom não. A água nós tiramos é da mata! (Fabinho Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020)

Nobinho conta a história de uma mata que não existe mais e mostra diferentes seres que a mata abrigava, inclusive alguns que já haviam sido apresentados pelos demais pesquisadores (embaúba, taquara, remédios do mato). Ele dá grande destaque aos remédios, tema da apresentação anterior à sua, enquanto Fabinho, ao comentar sobre a sua apresentação, destaca que na mata tinha tudo o que eles precisam enquanto Tikmũ'ũn. Nobinho destaca que o pouco que sobrou dessa mata, dessa floresta, é destruído pelas queimadas, por isso ele pede respeito para com o Ser Mata, e Fabinho pede atitude, principalmente dos professores. A fala de Fabinho é muito forte ao criticar o desenhar “à toa”, ou seja, desenhar sem um objetivo transformativo e/ou só desenhar, pois ele sabe que diante da situação territorial em que vivem, que os coloca em uma posição de alta vulnerabilidade, apenas desenhar não é suficiente para gerar a transformação de tal contexto.

Dando sequência à discussão, Roberto Romero fez alguns comentários na língua maxakali e foi muito aplaudido, assim que finalizou. Em seguida, ele nos explicou em português o que havia falado, cuja transcrição compartilhamos a seguir, porque sua fala foi ao encontro do que Fabinho havia comentado e os demais pesquisadores estavam também nos mostrando: a potência da pesquisa para colaborar com a transformação das situações de luta que os cercam.

Eu estou falando, por exemplo, porque que a gente faz pesquisa [nós, os pesquisadores não indígenas na cidade]. Cada um faz sua pesquisa, cada um tem um tema, uma especialidade. Essas pesquisas não ficam só guardadas na prateleira, elas têm uma utilidade para fazer as coisas acontecerem. Então, por exemplo, numa cidade grande, as vezes o governo vai pedir os pesquisadores para ajudar a fazer um projeto para a melhorar as coisas, porque os pesquisadores tão vendo e falam: “isso aqui tá certo, isso tá errado, isso aqui tá *mai*, isso aqui não é muito *mai*”. Do mesmo jeito vocês, os pesquisadores daqui estão começando a fazer as pesquisas e estão mapeando onde estão as nascentes, porque que o rio secou, o que precisa ser feito para o rio voltar a ficar grande, o que precisa ser feito para a mata voltar a ficar grande. Depois que vocês tiverem acumulado essas pesquisas, vocês vão poder propor também para o governo ou para onde for, algum tipo de projeto para poder fazer essas coisas também saírem do papel. Foi o que Fabinho falou, para não ficar só no desenho. Então é um pouco [sua fala] só para mostrar como as pesquisas vão evoluindo, que elas não acabam só no papel, a pesquisa tem outros desdobramentos... para além da pesquisa mesmo

(Roberto Romero, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020, transcrição nossa).

Após isso, aconteceu uma conversa muito participativa e engajada entre quase todos os pesquisadores. Por suas potentes falas nos mostrarem o que o ‘fazer pesquisa’ estava significando para eles e/ou o lugar que a pesquisa estava ocupando em suas vidas, optamos por apresentar as que conseguimos traduzir para o português mais adiante, nos momentos onde discutiremos exatamente sobre isso. Nossa escolha em fazer esse recorte na história sobre os encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, justifica-se também pelo fato de a pandemia de Covid-19 ter inviabilizado que continuássemos realizando encontro presenciais, ou mesmo virtuais, para conversarmos sobre o que vivemos juntos.

Após o momento de discussão coletiva sobre as pesquisas, paramos para almoçar. Ao retornarmos, Vanessa inaugurou o nosso último momento juntos, sugerindo que tivéssemos mais um tempo para o desenvolvimento das pesquisas, porque alguns ainda precisavam ‘finalizar’ algumas coisas, desse modo poderiam aproveitar para conversarem entre si e pensarem nos encaminhamentos. A sugestão dela era de que não fechássemos naquele momento os encaminhamentos e as solicitações a outros órgãos, mas, sim, na próxima reunião ou em algum encontro que eles fizessem entre si sem a nossa presença. Eles conversaram entre si na língua maxakali e depois de um momento compartilharam que concordavam com a proposta. Como os convidados da Funai precisavam viajar ainda naquela tarde, Vanessa os convidou para irem à frente se despedirem do grupo e receberem seus certificados.

Feito isso, antes que assistíssemos ao filme *Yãmÿhex*⁶⁸, os pesquisadores acharam por bem já marcarmos o próximo encontro, que ficou definido para os dias 28 e 29 de abril de 2020. Joviel fez uma observação interessante: sugeriu que quem tivesse terminado sua pesquisa, como era o seu caso, podia ajudar o outro que ainda estava fazendo.

Após a despedida dos servidores da Funai, projetamos o filme, que teve uma plateia muito atenta. Quando o filme acabou, todos bateram muitas palmas e então iniciamos a entrega dos certificados. A ideia de elaborar certificados surgiu após o encontro tomar a conotação de ‘seminário’, em atendimento ao edital de financiamento da Proex/UFMG. Seria mais para

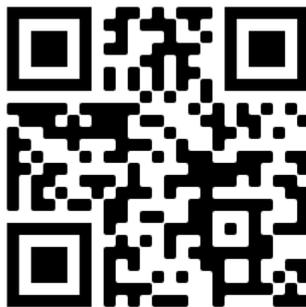
⁶⁸ Roberto explicou um pouco sobre o caminho que percorreram para conseguir o recurso para produzirem o filme *Yãmÿhex*, uma produção realizada com o Território de Aldeia Verde. Achamos que essa experiência de Roberto era muito importante para mostrar um exemplo concreto de possíveis caminhos autônomos, fazer algo sem ficar esperando que os outros, principalmente os órgãos públicos, façam. O momento do filme foi muito bom, todos muito atentos à excelente produção a que estávamos tendo o privilégio de assistir em primeira mão.

cumprir uma formalidade, mas não foi bem isso o que ocorreu no momento da entrega. Fomos chamando um a um à frente para recebê-los, sendo que, ao todo, cinquenta e seis certificados foram entregues.

Enquanto entregávamos os certificados, alguns aproveitavam para falar, como Manoel Kele, que disse, em português: “Esse aqui, nosso trabalho da nossa pesquisa... foi muito bom! Porque esse aqui foi muito bom porque pra nós, pra nossa escola, vai ter coisa pra nós ensinar, aprender. Muito obrigado!”. Os sorrisos nos rostos enquanto recebiam os certificados revelavam o simbolismo daquele ato. Apesar de ser um pedaço de papel, o certificado carregava consigo uma simbologia do mundo não indígena diretamente relacionado ao ‘reconhecimento’. Então, ao entregarmos os certificados, sem que pudéssemos imaginar, pois não era essa a nossa intenção, de certa maneira, estávamos ‘reconhecendo’ academicamente o que tínhamos feito juntos, legitimando nossas produções frente à sociedade não indígena.

Após a entrega dos certificados, o encontro foi encerrado por cantos de *yãmĩxop*. O primeiro foi entoado pelos homens, que foram à frente, com os certificados em mãos, e os posicionaram virados para os que estavam assistindo, e cantaram juntos o canto *Kõmay Kata* do *yãmĩy Po’op* (macaco-espírito), como pode ser ouvido no *QRCode* da *Figura 71*. No final, após todos baterem palmas e já caminharem para fora da sala, fomos surpreendidos pelas mulheres *tikmũ’ũn*. Elas, que até então não tinham protagonizado os cantos de abertura e fechamento ao longo de todos os encontros que tínhamos feito, foram à frente e entoaram o canto que encerrou o nosso encontro, *Ûnkax ãmi’a Ûnkax ãmi’a* (Escrevem aí Escrevem aí), como pode ser ouvido no *QRCode* da *Figura 72*. Muito sorridentes, elas também estavam com seus certificados em mãos. Alguns homens, ao ouvirem elas entoando o canto, voltaram para sala e começaram a cantar junto delas. Um momento muito bonito, pois eles começaram a intercalar o canto, ora os homens cantavam, ora as mulheres, alternavam-se em complementariedade.

Figura 71 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto de encerramento entoado pelos homens



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=H4hjFestsbl>

Figura 72 – Acesse o *QRCode* para ouvir o canto de encerramento entoado pelas mulheres



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IS4Up1TUNM4>

A seguir a transcrição/tradução do canto feita pelos pesquisadores Damião e Major Maxakali:

Ũnkax Āmi'a Ũnkax Āmi'a

Escrevem aí Escrevem aí

Nũy Kukopu Mõỹ Pat Yõn

E manda pelo rio abaixo

Puxxi tatu yã̃y tu nũnã̃y yã̃y tu nũnã̃y hu řy pumi

Aí eles vão juntar e reunir pra ler

Puxxi tatu yã̃y tu nũnã̃y yã̃y tu nũnã̃y hu yã̃y kunã̃

Aí eles vão juntar e reunir pra vê se está certo

Hai yaook miaei, hai yaook hoaei hoaei hoaei hai'ah

Ciara Maxakali, esposa de Major, explicou para nós que esse canto é muito importante para os Tikmũ'ũn, disse que eles costumam cantar quando ocorre reunião de estudo, quando junta todo mundo, como as que vínhamos fazendo. Segundo ela, os Tikmũ'ũn entoam esse canto porque ele é muito forte, capaz de abrir a memória das lideranças e dos professores, destacando, assim, que ele não pode faltar pois, segundo ela, “*yãmỹxop yã ka'ok xẽ'ẽnãg*” (*yãmỹxop* é muito forte de verdade). Foi desse modo, com um canto forte de *yãmỹxop* que o último encontro presencial da *Rede de Pesquisa Hãm Yřkopit* foi selado.

Os aprendizados sobre o ser-saber-viver tikmũ'ũn

Ao longo desta seção, diversos são os aprendizados que podemos tirar da história da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* e das pesquisas nela desenvolvidas. Apesar de já os termos pontuado ao longo da narrativa que construímos até aqui, retomaremos alguns deles que consideramos centrais e essenciais para compreender o modo tikmũ'ũn de se fazer pesquisa vivido e sua relação com o fazer escola.

Como anunciamos no início desta seção, orientamo-nos na prática ancestral tikmũ'ũn da contação de história, pois, segundo Thomas (2015), “[...] oferece a oportunidade de descobrir novas maneiras de saber. Os indígenas têm formas de conhecer e ser, mas na maioria das vezes, essas formas nos foram despojadas durante o processo de colonização” (p. 186, tradução nossa)⁶⁹. Assim, como mostraremos a seguir, contar a nossa história enquanto *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* e as histórias das pesquisas tikmũ'ũn, além dos diversos aprendizados já pontuados, levantam vários aspectos relacionados ao ser-saber-viver tikmũ'ũn presentes no modo como fizemos coletivamente esta pesquisa.

Desde o dia em que recebemos a contraproposta investigativa dos Tikmũ'ũn para nos juntarmos a eles e às suas pesquisas, chamou minha atenção o fato de cada um escolher um tema de pesquisa diferente. Nossa expectativa, enquanto não indígenas, era de que haveria um tema para todos ou grupos por tema, pois participamos de experiências anteriores de trabalho com eles, em que os Tikmũ'ũn fizeram juntos. Entretanto, não foi o que aconteceu e cada um escolheu um tema para si, até mesmo os que moravam na mesma aldeia, o que sinalizou a necessidade de um melhor entendimento da nossa parte sobre alguns aspectos do ser-saber-viver tikmũ'ũn que surgiam nos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*.

O primeiro, refere-se ao fato de parte dos saberes e fazeres tikmũ'ũn, como nos mostraram os pesquisadores, serem aprendidos junto aos seus parentes mais próximos, com o pai, a mãe, a avó, o avô, entre outros. Isto foi dito na apresentação de vários pesquisadores tikmũ'ũn: Joviel, que aprendeu a fazer peneira com o sogro; Manoel Kele, que aprendeu a fazer arco com o pai; Netinho, que aprendeu sobre as receitas dos remédios com a mãe; e Marquinho, que aprendeu sobre as plantas medicinais com a avó. Outros mostraram que seus parentes mais próximos foram fonte de consulta para o que estavam pesquisando, como fizeram Damião, que conversou

⁶⁹ “[...] provides the opportunity to uncover new ways of knowing. Indigenous people have ways of knowing and being, but for the most part, these ways were stripped from us through the process of colonization” (p. 186).

com sua avó, e Tuilá, com o seu pai. Aprender com os parentes entre os Tikmũ'ũn foi também observado pela antropóloga Magnani (2018), a qual explica que “[...] a aprendizagem é, fundamentalmente, uma prática relacional às práticas em grupos inter-geracionais, entre parentes mulheres ou homens” (p. 317). Durante os nossos encontros, os mais velhos eram muito respeitados e reverenciados, interagiam com os mais novos durante suas apresentações, auxiliando-os ou mesmo complementando com mais informações. Como pudemos ver na apresentação da Glorinha, em que Joviel a auxiliou com os cantos e a tradução, e na explicação da Margarida sobre o próprio tema de Glorinha. Outro exemplo ocorreu na apresentação de Marquinho sobre plantas medicinais, que contou com a participação de sua avó, a qual assumiu a palavra para apresentar a pesquisa. Assim, a escolha dos temas parece-nos ter relação com a maestria desses mais velhos, que pode ser ou não um parente na família consanguínea, que garantiria o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda sobre as formas de aprender entre os Tikmũ'ũn, ao longo dos encontros, percebemos que eles aprendem com o corpo todo, vendo-ouvindo-fazendo, fazendo por meio da imitação com os mais velhos e/ou com os que possuem mais experiência sobre determinado saber ou fazer. Nessa perspectiva de aprendizagem, não se separa corpo e mente, razão e emoção, pensamento e ação. Por exemplo, Manoel Kele explica que Kokiti Maxakali, um dos primeiros a saber fazer peneira, aprendeu olhando uma peneira não indígena e desmanchando-a, tentando, assim, refazê-la. Já Joviel, que aprendeu fazer a peneira com Kokiti (seu sogro), explica que aprendeu vendo seu sogro na prática, fazendo.

Esse fazer com o corpo todo não é desordenado ou realizado por tentativa e erro, é um fazer igual ao fazer do sogro, ou seja, imitando-o, que mostra um outro aspecto importante do ser-saber-viver tikmũ'ũn, conforme exemplo de Manoel Kele, que aprendeu a fazer os instrumentos de caça primeiro vendo seu pai fazer e depois pegando os materiais para tentar fazer igual, ou seja, imitando seu pai. Sobre essa forma de aprender tikmũ'ũn, Romero (2021) reitera a percepção que tivemos nos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, de que o aprendizado entre os Tikmũ'ũn “[...] acontece vendo, ouvindo e imitando os mais experientes” (p. 115). Ao longo dos encontros, várias foram as falas que os pesquisadores reafirmavam que sabiam de “verdade” sobre o que estavam falando, pois sabiam “fazer”, fazer peneira, fazer arco, fazer roça, fazer horta, etc. Soma-se a isso o fato de que muitas vezes eles avisavam que só falariam sobre determinada prática que estavam investigando quando tivessem feito, como foi o caso de Zezinho Maxakali e Tuilá, ou seja, para eles não fazia sentido contar sobre ‘como se faz’, se

eles ainda não haviam feito. Era preciso ‘mostrar como se faz’, porque o aprender se dá por meio do fazer.

Aprofundando a compreensão sobre aprender entre os Tikmũ’ũn, quando paramos para refletir a respeito da tradução literal das palavras para a língua maxakali para significar ‘saber’, ‘conhecer’, ‘lembrar’, ‘aprender/ensinar’, *yũmmũg*, não coincidentemente, deparamo-nos com uma ação: “pegar com as mãos” - *yũm/yĩm* = mãos; *mũg* = pegar (ROMERO *apud* MAGNANI, 2018, p. 281). De acordo com Álvares (2018), para os Tikmũ’ũn, seus saberes, suas memórias e a transmissão destes são “[...] designados pela mesma palavra – *yũmmũg* – significa sempre uma forma de relação entre sujeitos” (p. 123). Assim, a pesquisadora destaca que o conhecimento para os Tikmũ’ũn não é algo inerte na natureza, ou seja, à espera de ser tomado pelos homens, mas sim ‘dádivas’, recebidas e/ou construídas nas relações que estabelecem com diversos seres outros.

Sobre esses seres outros com que os Tikmũ’ũn se relacionam, os pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* apresentaram alguns deles, como o Ser *Kutehet*, o Ser *Tuthi*, o Ser Água, o Ser Planta, o Ser Floresta, Ser *Mõgmõka*, Ser *Po’op*, entre outros. Ao longo das apresentações das pesquisas, é possível perceber que esses seres, considerados pela sociedade ocidental dominante como não humanos, possuem agência na vida dos Tikmũ’ũn. Por exemplo, Manoel Kele explica que Joviel contou na sua apresentação que “quando tiver taquara com lagarta, não pode ir só um pegar, porque é muito perigoso. É *yãmĩy* que pega”. Alguns desses outros seres, por exemplo a taquara ou a embaúba, considerados pela academia como simples matérias-primas, também possuem agência. Joviel conta que são as flautas de taquara dos *Tatakox* (lagarta-espírito) que espantam os *Inmõxa* (monstros canibais) da aldeia. Tugny (2013) compartilha que, em certa ocasião em que estava na aldeia, presenciou as mulheres darem um “finíssimo fio de embaúba” (p. 159) aos *Tatakox* para ajudar a deter um *Inmõxa*. Por isso, Magnani (2018) destaca que esses seres são “matérias ativas” (p. 205), que agem na sociabilidade desse povo.

Nisso reside uma diferença consubstancial entre a cosmovisão tikmũ’ũn e a ocidental dominante, que é o entendimento de que tais seres possuem agência e são mais um entre os muitos que existem e coexistem com esse povo. Uma coexistência que perpassa o estabelecimento de relações afetuosas. Por exemplo, sobre a embaúba, a pesquisadora Glorinha disse que ela tem *yãmĩy*, e, como já mencionamos, a relação que os Tikmũ’ũn estabelecem com eles é de cuidado. Assim, para se aprender os saberes e fazeres desse Ser, relações de cuidado

precisam ser estabelecidas. Sobre isso, Magnani (2018) nos explica que aprendeu que na hora de tirar a fibra da embaúba tem que conversar com ela, a relação de afeto que se cria com esse Ser é que “[...] garante o sucesso de suas tecelagens e, num plano maior, contribui para ativar e manter as relações com o território e os sujeitos que o habitam” (*Idibem*, p. 223).

Ao refletir sobre essa relação de cuidado, reportamos ao fato de cada Tikmũ’ũn ter escolhido tão rapidamente seu próprio tema de pesquisa. Entendemos hoje que essa é uma maneira de cada um ser ‘dono’ do tema e cuidar dele, essencial para que a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* se fortalecesse e as pesquisas fossem realizadas. Como explicado por Romero (2021), ser dono refere-se à garantia do cuidado, “[...] a noção de ‘dono’ como nos traduzem os Tikmũ’ũn me parece muito mais próxima deste ‘dever’ (de alimentar, de cuidar, de receber...) ainda que ela envolva, evidentemente, um ‘direito’ (ao *yãmĩy*, a um determinado repertório de cantos, etc.)” (p. 67). Mesmo quando se trata de ser ‘dono’ de um canto ou repertório de cantos, que envolve um ‘direito’ por descendência/herança familiar, o antropólogo explica que esse ‘direito’ “[...] nem por isso é inviolável, intransferível ou inalienável” (*Idibem*, p.71). Trata-se de uma noção de ‘direito’ que é performativa e não prescritiva, o que muito se difere da noção de ‘propriedade’, ‘posse privada’, da sociedade capitalista.

Ao longo das apresentações das pesquisas, ser ‘dono’ de um tema não privou os demais de terem acesso a determinado ser, saber e fazer. De acordo com Romero (2021), “[...] a lógica é simples: o que é de todo mundo, não pode ser de ninguém. E o que não é de ninguém, recebe cuidado nenhum” (p. 73). Parece-nos, assim, que, ao escolherem seus respectivos temas de pesquisa, os pesquisadores tikmũ’ũn estavam garantindo que todo mundo no grupo cuidaria de algo, de seres, saberes, fazeres que eles ou seus familiares tivessem maestria sobre, nesse movimento de se pesquisar. Tanto é que eles resistiram às nossas sugestões de fazer subgrupos de pesquisadores por temas e/ou por aldeia, o que respeitamos.

Apesar de hoje alguns teóricos não indígenas reconhecerem a agência de seres considerados ‘não humanos’ nas redes de pesquisas e/ou trabalhos acadêmicos, a indígena Watts-Powless (2017) destaca que esse reconhecimento não os tem tirado do lugar de subjugados pelos seres considerados ‘humanos’. Segundo ela, essas interpretações⁷⁰ de agência localizam humanos e

⁷⁰ “[...] muitos estudiosos começaram a redefinir agência para resolver o problema da dicotomia homem/natureza. Por exemplo, a Teoria do Ator-Rede de Bruno Latour (1987) é construída sobre a premissa da interconexão de cadeias referenciais e a troca/efeito mútuo é garantida ao mundo não humano. De modo similar, Nash (2005) afirma que se a agência se deslocou da mente onde o pensamento e a vontade residem, então a agência pode ser concedida aos não humanos. Já Lockie (2004) argumenta que, se agência não inclui consciência ou pensamento,

não humanos em uma rede interconectada de causa e efeito, na qual os segundos ainda são relegados a meros participante inconscientes. Por isso, é importante aqui não apenas reconhecer e honrar a agência dos diversos seres outros que fizeram parte da nossa *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, mas mostrar como eles são centrais na vida dos Tikmũ'ũn e, portanto, nas próprias pesquisas. Entre eles, daremos destaque aos *yãmĩyxop*, porque eles não somente agem na sociabilidade deste povo, como são um dos primeiros mestres que esse povo possui, como Tevassouro mostrou na apresentação de sua pesquisa.

Inicialmente, é possível notar a presença dos *yãmĩyxop* na *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* na escolha dos temas que são especificamente sobre eles, como o do Badé (*Mõgmoka*, gavião-espírito) e do Basílio (*Po'op*, macaco-espírito). Entretanto, ao longo das apresentações, podemos ver que eles atravessam diversas outras pesquisas, seja pelos cantos que eles inspiram, pelas histórias dos *yãmĩy* e/ou pelos saberes/fazeres compartilhados, relacionados com eles. Por exemplo, na pesquisa de Joviel, aprendemos sobre o canto da *Kutehet* (taquara), a *mĩmkũĩn* (taquara cumprida), o Ser *Kotkuphi* (mandioca-espírito), o Ser *Tatakok* (lagarta-espírito). Já na pesquisa de Glorinha, aprendemos que se faz tudo com embaúba e que ela “tem canto de religião também”, como de fato nos apresentou os de *Po'op* (macaco-espírito). Com a pesquisa de Zezinho, aprendemos sobre comida de *yãmĩy*, com a de Manoel Kele aprendemos que os *yãmĩy* também usam arco e com a de Antônio aprendemos sobre a *kuxex* (casa dos cantos) e as flechas com pintura de *yãmĩy*. Além disso, em todos os encontros foram entoados cantos de *yãmĩyxop*, seja no início, no meio e/ou no final, os quais não foram entoados ‘à toa’, como bem nos mostra os que conseguimos traduzir, eles trazem consigo potentes saberes, inclusive sobre o ser e o viver tikmũ'ũn. Os contos entoados na apresentação da Glorinha nos revelam a complementariedade e a alternância nas relações entre os homens e as mulheres tikmũ'ũn. Tal aspecto é discutido também nos trabalhos de Magnani (2018) e Romero (2021), quando os autores refletem que homens e mulheres tikmũ'ũn participam dos procedimentos e/ou produções considerados femininos/masculinos e vice-versa. Inclusive, Magnani (2018) alerta que: “[...] isso não nos leva a uma complementariedade simétrica” (p. 353), tampouco equivalente.

Além de agência, esses seres também possuem capacidade transformativa. É importante mencionar pelo menos dois momentos das apresentações de pesquisa nos encontros em que

mas que de fato esses atributos estão localizados nas relações entre dois indivíduos, então todo mundo e todas as coisas podem possuir agência em algum nível. Não obstante, mais uma vez o problema da agência subjugada permanece redefinido” (WATTS-POWLESS, 2017, p. 265-266).

essa capacidade transformativa se evidencia: Manoel Kele, ao explicar sobre a transformação da lagarta em onça e Basílio, ao contar a história do antepassado *tikmũ'ũn* que virou urubu rei. Isael e Sueli ressaltam que “[...] no nosso ritual, o *yãmĩy* imita muitos bichos. Porque nós, os *Tikmũ'ũn*, nos transformamos em bicho e em outras coisas também. Por isso dizemos *yãy hã mĩy*, transformar. Antigamente, todo pajé se transformava em bicho” (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 118). Romero (2021) explica que a expressão *yãy hã mĩy* pode ser traduzida como “[...] ‘transformar-se’, seria algo como ‘fazer-se através de’. Assim, muitos dos antigos *mõnãyxop* fizeram-se outros: animais, espíritos” (p. 39). O antropólogo destaca ainda que a ideia de transformação é muito presente nas narrativas e nos cantos *tikmũ'ũn*, inclusive em algumas histórias que contam sobre a origem de alguns *yãmĩyxop* e de seus repertórios sonoros. Ao longo de toda a sua vida os *Tikmũ'ũn* vão se transformando, de acordo com Romero (2021), ‘ser *Tikmũ'ũn*’ não é um estado dado, mas um contínuo processo de aparentamento, possibilitado pela prática de diversas ações atravessadas pelos *yãmĩyxop*. É interessante ressaltar, ainda, que o próprio entendimento de inteligência entre os *Tikmũ'ũn* está relacionado a esse contínuo processo de transformação corporal, como nos explica Magnani (2018), a seguir.

A inteligência de um corpo sensível que aprende e sabe escutar-perceber-reconhecer os outros sujeitos – humanos e não-humanos – com os quais interage ao longo da vida. A aquisição dos saberes implica, neste sentido, numa transformação corporal. Mulheres mais velhas e mais inteligentes [...], têm um corpo diferente, mais forte, que se transforma ao longo da vida na medida em que aprende, adquire, conhece, canta, escuta e atua em seu mundo. O conhecimento *tikmũ'ũn*, diferentemente daquele ocidental, se aprende e se acumula no corpo (e assim o transforma), não sendo algo abstrato e cerebral (p. 299).

Dessa maneira, os *Tikmũ'ũn* nos ensinam, também, sobre o potencial transformativo da aquisição de conhecimentos, que para eles implica, inclusive, na constituição de um corpo forte, ou seja, que conhece mais seres, saberes e fazeres advindos das histórias e dos cantos de *yãmĩyxop*. Segundo Campelo (2018), “[...] os cantos desses *yãmĩyxop* são repletos de intensidades, de multiplicidades, de presença de inúmeros pássaros, mamíferos, insetos, sensações, qualidades, relações” (p. 43-44), o que muito se contrasta com a nudez e escassez do território onde atualmente vivem. Os cantos então trazem consigo preciosos aprendizados sobre quase tudo, pois como observa Romero (2021), “[...] praticamente não há nada que tenha escapado ao ‘registro’ cantado dos *yãmĩyxop*: os astros, os bichos, as árvores, os rios, as pedras, os brancos, a cachaça, a escrita, os padres, os aviões... Tudo tem canto!” (p. 78). Mesmo os cantos que não possuem histórias, chamados de ‘cantos vazios’, sons emitidos ‘sem palavras’, segundo o referido antropólogo, possuem “algum conteúdo semântico” (ROMERO, 2021, p. 53).

Com isso, podemos reafirmar sobre a centralidade dos *yãmĩyxop* nos sistemas de conhecimentos tikmũ'ũn e, assim, nos seres, saberes e viver desse povo que circulam nas pesquisas e as fundamentam. Sobre os *yãmĩyxop*, a antropóloga e missionária Frances Popovich registra que, ao tentar levantar as características de um 'bom' tikmũ'ũn, obteve respostas relacionadas à participação nos rituais e ao preparo, provisão e compartilhamento de comida entre os parentes (a coletividade). Ela compartilha ainda uma importante frase de um dos Tikmũ'ũn que entrevistou: “Se eu sou um Maxakali, devo participar dos rituais. Porque se eu não sou um Maxakali, eu não sou ninguém” (*apud* Popovich, 1988, p. 133)⁷¹. Nessa mesma direção, Romero (2015) aponta que se os Tikmũ'ũn estiverem “[...] abandonando os *Yãmĩyxop* estariam abandonando a si mesmos” (p. 111). De fato, Sueli Maxakali⁷² já explicou que, diante das frentes colonizadoras, seus antepassados tiveram que escolher se perderiam suas terras ancestrais ou o ritual e a língua. Ela diz ter ouvido de sua avó que o pajé preferiu ficar com a língua, as histórias, os cantos, porque senão não teriam cura. Isto reforça como os *yãmĩyxop* foram e são essenciais para a existência física e espiritual dos Tikmũ'ũn. Por isso, o aprendizado dos cantos, as histórias sobre eles e as participações nos *yãmĩyxop* se dão ao longo da vida toda dos Tikmũ'ũn, iniciando-se ainda quando novos, como nos mostram alguns filmes⁷³ produzidos por eles. Como explicamos, grande parte dos seus seres, saberes e fazeres são aprendidos com ou por meio deles.

Sobre como se aprende, seja os saberes relacionados aos *yãmĩyxop* ou a outros seres, entre os Tikmũ'ũn, os pesquisadores, nas suas apresentações, ensinaram que o aprendiz tem que ter vontade e iniciativa. Manoel Kele deixa clara a importância da pro-atividade do aprendiz ao ressaltar que se alguém o procurasse e quisesse aprender a fazer os instrumentos de caça que estava pesquisando, ele ensinaria, mas só se fosse procurado. Outros pesquisadores tikmũ'ũn tiveram a iniciativa de procurar os mais velhos para aprender sobre determinado saber que tinham interesse, como exemplificado acima. Isto significa que o aprendiz tikmũ'ũn deve assumir um papel ativo nos processos de aprendizagens. Corroborando o que aprendemos ao participar dos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* de pesquisadores tikmũ'ũn, Romero (2021) conclui que “[...] o aprendizado, entre os Tikmũ'ũn, ademais, deve ser um desejo, nunca

⁷¹ “*If I am a Maxakali, I must participate in the rituals. Because if I am not a Maxakali, I am no one at all*” (*apud* Popovich, 1988, p. 133).

⁷² Durante uma aula ministrada no programa Saberes Tradicionais da UFMG, em 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z0OEs4aLPtY>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

⁷³ Disponível em: <<https://sites.google.com/view/cinemastikmuun/povo-lagarta-esp%C3%ADrito>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

uma imposição. O conhecimento deve ser ativamente procurado pelas crianças e jovens. Um pajé mais velho jamais irá procurar um jovem para ensiná-lo” (p. 113).

De certo modo, esses ‘pré-requisitos’, vontade e iniciativa, relacionam-se com outro aprendizado que obtivemos a partir dos nossos encontros, com esse movimento de pesquisa coletivo, o da autonomia, que Romero (2021) destaca ser um dos valores que perpassa “[...] toda a criação dos filhos e o cotidiano dos Tikmũ’ũn” (p. 108). De acordo com Álvares (2018), a aprendizagem das crianças é um processo “[...] concebido como uma ação autônoma do sujeito” (p. 190).

Desde o primeiro encontro com os professores, quando Margarida falou sobre a importância de fazerem eles mesmos as pesquisas que por anos vinham acompanhando e ajudando outros pesquisadores, ela já convocava os pesquisadores tikmũ’ũn a agirem em prol da autonomia do grupo. Em outros momentos, também ressaltam esse caminho, como na apresentação que eu e o Lúcio fizemos no último encontro da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, realizado em fevereiro de 2020. Neste momento, nós usamos a palavra autonomia para explicar que estávamos buscando caminhos para encabeçar a produção de materiais didáticos para suas escolas e potencializar as iniciativas que já existiam entre eles. Em uma das falas de Lúcio, ele usou uma palavra na língua maxakali para se referir à autonomia, *Yã Pu Mĩy*. Após essa fala, o convidado Roberto Romero, em uma das vezes em que se pronunciou, também no referido encontro, fez a seguinte intervenção:

Essa palavra, que Lúcio falou hoje mais cedo durante a fala dele, quando todo mundo estava falando sobre retomar a mata, sobre fazer as coisas acontecerem. E ela é *Yã Pu Mĩy*, *Mĩy* é fazer, *Pu* é para e *Yã* é para si, fazer para si que é um pouco “fazer por si mesmo”, que é uma palavra que é uma tradução daquela outra que a Paula usou ontem, autonomia. Auto = *Yã*, Nomia = *Pu Mĩy*, vai fazer por si mesmo. Então assim, tem o governo, tem a secretaria, são direitos de vocês esses órgãos e os funcionários que estão acompanhando, mas quem vai fazer, direcionar o caminho são vocês. Os órgãos vão chegar e vão perguntar, qual que é o caminho de vocês? E o órgão vai ajudar. Se ele quiser atrapalhar, porque por exemplo, o governo agora não é bom, o governo quer atrapalhar, mas vocês não vão deixar o governo atrapalhar porque vocês conhecem o caminho e vocês sabem o que querem fazer. Se o governo não quer ajudar, se o governo quer atrapalhar, quem quiser ajudar pode ficar, e aí a gente vai buscar recurso em outras fontes, falar com outras pessoas. Quando o governo está ajudando é ótimo, mas o governo não vai fazer tudo por vocês, vocês vão fazer por vocês mesmos. É o que hoje também Tuilá falou, não vai esperar governo trazer a muda, a gente pode plantar semente, fazer a muda aqui e ir plantando perto da aldeia. E na outra aldeia vai plantar também, daqui a pouco as crianças vão aprender também que não pode ficar pondo fogo no capim porque o capim pega fogo rápido e não deixa a mata crescer. E aí, o que tiver de apoio para esse projeto que é seus, aí é *mai*. Agora se chegar assim: “ah não, cês tem é que criar gado, fazer isso, virar *ãyuhuk*, fazer... aí num é *mai*, não é o caminho que vocês querem. Vocês estão falando o caminho que vocês querem, vocês querem a mata de volta, a água de volta, os bichos de volta, os peixes de volta, *yãmĩyxop* para ficar forte. Porque *yãmĩyxop* não acabou. Vocês têm

tudo nas mãos de vocês, vocês só precisam que isso volte para isso tudo florescer, igual uma semente que brota, vira árvore, vira mata (Roberto Romero, Território de Água Boa, 15 de fevereiro de 2020, transcrição nossa).

A reflexão do antropólogo indica sua percepção de que os pesquisadores tikmũ'ũn desejavam transformar as situações que os cercam, principalmente a territorial, e viam na pesquisa um caminho para isso. Eles mostram como estavam se movimentando para alcançar essa transformação. Outras falas tikmũ'ũn, no último encontro, que compartilharemos alguns trechos a seguir, reforçam a reflexão do antropólogo.

Cada pesquisa vai mostrar [...] Vamos contar sobre toda a terra! Para fazer a mata sair de novo e a água também. (Tuilá Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Vejam, não estamos fazendo isso [a pesquisa] à toa. Nós precisamos que as coisas que acabaram voltem a existir. [...] Veja, nós todos podemos fazer a mata voltar. (Carlos Alexandre Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Quando a mata sair, poderemos fazer coisas por todo o território. [...] Por isso estamos aqui falando para a mata poder voltar. (Basílio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Agora o que vamos fazer? Vamos esperar os brancos virem para fazer projetos para nós? Não! Nós mesmos vamos fazer! Nós mesmos vamos fazer! E depois que um acabar, vamos fazer reunião e continuar fazendo. Nós sabemos como fazer! Nós todos sabemos. (Lúcio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Com as fortes palavras acima, os pesquisadores tikmũ'ũn mostram como desejam o retorno da mata, da água e de todos os seres que habitavam nos seus territórios, mantidos 'vivos' hoje entre eles na esfera sóciocosmológica por meio dos cantos e das histórias dos *yãmĩyxop*. É importante destacar que as iniciativas dos pesquisadores tikmũ'ũn, demonstrando autonomia, movimentam a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Sempre havia urgência de marcar os próximos encontros quando um ainda estava em curso, o que nos surpreendeu positivamente devido à intensidade do envolvimento deles para com o nosso coletivo de pesquisa, fato que também foi notado em questões operacionais dos encontros.

Quando paramos para refletir sobre a “territorialidade nômade” (CAMPELO, 2018) dos Tikmũ'ũn, chamada pelo antropólogo Romero (2015) de “errática tikmũ'ũn”, é possível já percebermos que essa contínua vontade e manifestação de que estivéssemos sempre fazendo algo juntos está relacionada a um outro aspecto que entendemos ser importante no viver e no

ser desse povo, o do movimento. Como nos explicam os Tikmũ'ũn, “[...] antigamente, quando acabavam a caça e a pesca em volta da aldeia, os pajés faziam reunião e saíam de novo, seguindo a beira do rio, para fazer outra aldeia nova onde tem muita fruta e caça” (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 119). Porém, com as invasões e os ataques coloniais, esse fluxo natural e fluido passou a ser intensificado pela necessidade de sobrevivência, tornando-se, então, fuga. Esse nomadismo não era aleatório ou movido apenas pela necessidade alimentar. De acordo com Romero (2021), os Tikmũ'ũn “[...] mudavam-se retornando às antigas aldeias por onde os antigos *mõnãyxop* haviam passado. Ali, precisamente, onde a terra era mais fértil, os frutos mais abundantes e, conseqüentemente, a caça” (*Idibem*, p. 318). Nessas terras eles também entoavam cantos, como nos ensina a pesquisa de Badé por meio do mapa com os caminhos de *Mõgmoka*, que pode ser entendido também como uma ‘partitura musical’.

Ainda hoje, mesmo não sendo mais considerados nômades, os Tikmũ'ũn com muita frequência saem de suas aldeias para visitarem suas terras ancestrais, locais que possuem cantos, como eles mesmos nos explicam, “[...] em cada lugar por onde eles [antepassados] passavam, saíam novos cantos. Aquilo o que o *yãmĩy* via, ele cantava” (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 119). Nesse sentido, Romero (2021) explica que a relação entre canto e movimento nos Tikmũ'ũn vai além do conteúdo dos cantos, sugerindo que são eles mesmos “cantos-movimentos” (p. 78). Com isso, é possível perceber o movimento como um aspecto também da existência dos próprios cantos, pois os *yãmĩyxop*, povos nômades assim como os Tikmũ'ũn, colhem material para os mesmos ao longo dos seus deslocamentos, viagens, expedições guerreiras, encontros com seres outros. O referido antropólogo compartilha ainda que os Tikmũ'ũn também se referem aos rituais como movimento e destaca que ao serem impedidos⁷⁴ de andar, “[...] os rituais são também formas de perpetuar a aldeia e seus corpos em movimento de se fazerem constantemente alegres, *hi-tup* [...]” (ROMERO, 2021, p. 318).

A alegria é um estado que sempre acompanhou os nossos encontros e o nosso fazer pesquisa. No final do nosso primeiro encontro de ‘orientação’ coletiva, ocorrido no dia 4 de setembro de 2019, Joviel escolheu o canto sobre um animal que se parece com o peru para entoarem, a fim de homenagear a forma reduzida de falar meu nome na língua maxakali. Essa brincadeira de Joviel gerou um enorme momento de gargalhada, o que aconteceu em várias outras ocasiões

⁷⁴ “Quando os nossos parentes saem da reserva e passam por essas cidades, são tratados como cachorros. Os brancos ligam para a Funai e mandam levar os nossos parentes de volta para a aldeia. Mas aldeia não é cadeia! Nós, os Tikmũ'ũn, precisamos andar para descansar. Antigamente, andávamos pela floresta. Mas como hoje não tem floresta, temos que andar pelas cidades” (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 121).

dos nossos encontros, por diversos motivos. É importante destacar que estar alegre entre os Tikmũ'ũn é estar saudável. *Hitup* é a palavra que os Tikmũ'ũn utilizam para alegria e saúde. De acordo com Romero (2021), *hitup* possui, como tradução literal: ‘vivos de novo’ (*hi* = ‘vivos’, *tup* = ‘novo’). A ‘preguiça’ é considerada uma interrupção de movimento, uma paralisia, em contraposição à alegria, que “[...] é a própria renovação da vida, a manifestação de iniciativa e vontade para se movimentar e ‘fazer as coisas’ (*hãmxomãhã*)” (*Idibem*, p. 198). A ausência de movimento significa tristeza. Certa vez, Lúcio me disse que ficar triste por muito tempo não é *mai* (bom), pois pode surgir doença. Por isso, o estado de tristeza é sempre evitado entre os Tikmũ'ũn e levado muito a sério quando percebido. Nesse sentido, para os Tikmũ'ũn, segundo Romero (2021), “[...] um corpo saudável, portanto, é um corpo forte (*ka'ok*), resistente, mas também – e talvez sobretudo – alegre (*hitup*), vibrante, em constante movimento” (p. 198).

O último aprendizado que gostaríamos de destacar nesta subseção refere-se à potência das palavras, o que pode ser percebido em algumas falas dos pesquisadores. Lúcio disse que: *Cada um de nós escolheu um tema, né? [...] Nós vamos falar para poder o tronco sair*. Já Tuilá ressalta que “*Vamos contar sobre toda a terra! Para fazer a mata sair de novo e a água também*”. Nessas duas falas, vemos o poder das palavras de dar materialidade aos acontecimentos, palavras possuem agência, elas emanam do sentimento e do contexto em que são usadas. Também podemos aprender sobre isso ao retomarmos os próprios cantos dos *yãmĩyxop*, que mantém vivos diversos seres da Mata Atlântica na instância sociocsmológica, além de diversos saberes e fazeres importantes para o ser viver Tikmũ'ũn, como pudemos aprender ao longo desse trabalho.

Tugny⁷⁵ compartilha uma história que exemplifica bem a potência agentiva das palavras. Segundo ela, quando os Tikmũ'ũn visitavam a cidade, eles sempre queriam ir ao zoológico para reverem os animais que não veem mais nos seus territórios e/ou até mesmo para conhecer os animais que ‘conheceram’ apenas por meio dos cantos ou das histórias. Certa vez, no zoológico do Museu Nacional (RJ), uma família de antas caminhou em direção à Isael Maxakali e sua família, que começaram a assoviar quando as viram. Quando elas se aproximaram da cerca, eles começaram a cantar um canto que dizia “venha venha venha minha prima anta...” e as

⁷⁵ Como compartilhado na sua apresentação no seminário *Poéticas Ameríndias e Caminhos da Tradução*, em 2021, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wZRI1FP6RUo&t=5641s>. Acesso em: 5 nov. 2021.

antas, então, ficaram em pé na cerca, mexendo o nariz exatamente como uma dança que eles fazem na aldeia.

Essa breve história mostra a potência agentiva das palavras, que mantêm tanto as antas ‘vivas’ entre os Tikmũ’ün, como os possibilita se comunicarem com Seres outros que ‘materialmente’ não existem mais nos seus territórios. Parece-nos, assim, que estamos diante de uma das diferenças entre o poder da palavra na cosmovisão tikmũ’ün e na ocidental dominante. Apesar de em ambas as cosmovisões a palavra possuir poder por ser veiculadora de sentidos, entre os Tikmũ’ün, as palavras também são propiciadoras de acontecimentos, ou seja, possuem agência. Tanto que as palavras entoadas pelos cantos são também cura para certas enfermidades, como se percebe em “[...] se eu ficar doente, o *yãmĩy* vai cantar para me curar, para me alegrar” (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 122); além de terem o poder de abrir a memória, como nos explicou Ciara, esposa de Major, um dos pesquisadores que compartilhou esta pesquisa. Ao retomarmos esse ensinamento de Ciara, sobre o canto de encerramento entoado no nosso último encontro, agora temos clareza do porquê ela destacou a sua força (potência) e frisou que ele não poderia faltar, pois ela e os demais Tikmũ’ün que o entoaram sabem das materializações que ele poderia gerar nos participantes.

Diante desses ensinamentos sobre a potência das palavras, cabe refletir sobre o uso da palavra ‘rede’, e não ‘grupo’, para nomear o nosso coletivo de pesquisadores. *Rede*, na língua maxakali, *tuhut*, traz consigo aspectos conectados aos seres, saberes e fazeres tikmũ’ün que não existem na palavra que utilizam para significar *grupo* = *xop*. *Tuhut* pode ser traduzida como “rede de pescar ou de dormir (forma extensa de *tut*)” (SIL, 2005, p. 86). Um dos significados de *tut*, segundo o SIL (2005), é “rede tecida (forma abreviada de *tuhut*)” (*Idibem*), mas também é “mãe” (MAGNANI, 2018, p. 219). Tecer rede, seja ela de pesca, seja ela de dormir, com a fibra-mãe, é um tipo de saber-fazer que, como vimos na pesquisa de Glorinha, demanda habilidades técnicas, xamânicas e afetivas, possuindo, assim, diversas particularidades e especificidades produtivas. Entre elas, gostaríamos de destacar a sua modelagem. De acordo com Magnani (2018), “A ausência de nós nas malhas (em ambas as maneiras de tecer) e de instrumentos mediadores (como agulhas) é emblemático do aspecto corpóreo e ao mesmo tempo fluido das produções femininas” (p. 240). Tanto o fato de não usarem agulhas quanto a alta qualidade das tramas e a sensibilidade estética tikmũ’ün chamam muita atenção nas *tuhut* (redes), a ponto de não ser possível descobrir o início e o fim da trama. Assim é a nossa *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, uma trama sensível, forte, fluida, sem amarrações, onde não há espaço para binaridades, como início e fim, pois elas falham frente ao ser-saber-viver tikmũ’ün.

Como discutimos nesta subseção, em que narramos os movimentos dos pesquisadores que se configurou com a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* nos seus encontros de orientação coletiva, vários aprendizados podem ser retirados sobre o ser-saber-viver tikmũ'ũn, os quais vimos estarem relacionados ao modo como aprendem, uma prática relacional: com o corpo todo, vendo-ouvindo-fazendo, fazendo por imitação e/ou juntos, estabelecendo relações com os parentes e com outros seres de modo complementar e/ou alternante, movidos pelo cuidado, vontade, iniciativa, movimento, agindo e usando a potência das palavras.

O resistir e (re)existir da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*

A deflagração da pandemia de Covid-19 e a imposição do isolamento social, em março de 2020, suspendeu o nosso quinto encontro de 'orientação' coletiva, previsto para o mês de abril. Sem a possibilidade de reunirmos presencialmente, pensamos que nada mais fosse possível de ser feito junto com a nossa *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Mas nos surpreendemos, mais uma vez, com a força dessa experiência de pesquisa junto com os Tikmũ'ũn, porque, mesmo à distância e em meio às adversidades provocadas pela pandemia, produzimos um livro contendo a síntese das nossas pesquisas. Contar sobre essa experiência de produção coletiva com os Tikmũ'ũn revela como nem a pandemia conseguiu interromper os nossos movimentos de pesquisa, pois conseguimos, de alguma maneira, nos movermos, enquanto coletivo de pesquisa, e fazer 'juntos' remotamente.

A produção de um livro sobre as pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* começou após o último encontro presencial, em fevereiro de 2020, quando pleiteamos recursos no edital da PROEX/UFMG nº5/2020 que previa a elaboração de produto educacional extensionista. Para elaborar o projeto do livro, precisávamos da manifestação dos pesquisadores tikmũ'ũn, que elaboraram uma carta da comunidade, demonstrando o seu interesse no desenvolvimento deste material. Eles marcaram uma reunião com os pesquisadores tikmũ'ũn da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, sem nossa participação, e produziram coletivamente um documento na língua maxakali, com tradução para o português, como nos mostra a *Figura 73*.

Figura 73 – Texto produzido pelos pesquisadores para participarmos do edital do PROEX

Hiēnhā nit xol am nūg xaki te 22/02/2020
 Hānhā hām ŋi karit xol te xās tu Mūnhā
 ak ne kānōg mai tu
 tu mūg kūhū nekāmēn
 ha xā mai tam nōg
 ŋig mū,ā hām ŋi karit
 hat mū, ake mūg Pu ŋi
 tod ket mūg, ak karisā xi
 mīmāti xi kōmō, ŋg xi kuxex
~~pu ŋi karit~~ Pu ŋi karit, ŋig mū,ā hā ŋān
 ŋig mū ŋā mūg maku mak
 hām ŋi karit
 ak mū ā ter xa xol pitul, a
 ŋig mū ŋōg hām xa mā, ak xol,
 Lucila Maxakali, Moipunta Maxakali, Teferulo Maxakali,
 Carlos Alexandre Maxakali, Margarida Maxakali,
 João Carlos Maxakali, Jjimi Maxakali, Fabiano Maxakali,
 Geronimo Maxakali, Simão Maxakali
 Almirado Maxakali, Edalberto Maxakali,
 Jerson Maxakali
 Kaka Maxakali - Boritio Maxakali/
 Gilson Maxakali
 Gilson Maxakali / Lucio Florio Maxakali
 Joedil Máxakali, Jordana Maxakali
 João Bide' Maxakali
 Neuzo Maxakali
 Yovrima Maxakali
 Luca Maxakali
 Dina Maxakali
 JOVELINA MAXAKALI
 Hausiane Maxakali
 Daniela Maxakali
 Nahra Maxakali

Hoje sábado, 22/02/20

Nós pesquisadores juntamos hoje em Aldeia Água Boa e fizemos esse documento. É muito bom para nós a pesquisa. **Nós fizemos o trabalho de pesquisa para ajudar a nossa escola porque precisa e para fortalecer a nossa escola, casa de religião, floresta e água.** Por que? Para o governo ajudar a nossa comunidade, para que o nosso trabalho de pesquisa possa continuar assim. **Porque nós não podemos esquecer as nossas coisas, nossa língua, nossa cultura**” (Pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, Território Água Boa, 22 de fevereiro de 2020, negrito nosso).

Ao recebermos a foto da carta e do texto na língua maxakali, não tivemos dúvida da importância da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* para os pesquisadores tikmũ’ũn. Eles demonstram vontade e iniciativa ao se organizarem autonomamente para fazer o pedido que compôs a documentação de submissão ao edital.

De posse dessa carta, escrevemos o projeto e, felizmente, fomos contemplados com o recurso. Nossa intenção inicial era produzir o material educacional juntamente com os pesquisadores no encontro de ‘orientação’ coletiva previsto para abril de 2020. Nessa ocasião, eu planejava, também, utilizar ferramentas do campo do Design que favorecem a produção autônoma de soluções projetuais, a partir dos recursos e elementos disponíveis localmente, bem como utilizando a ideia do “Faça você Mesmo”⁷⁶ na produção desse produto extensionista. Essa ação alinhava-se ainda às vertentes⁷⁷ do Design que partem do princípio de que toda pessoa possui capacidade criativa, afinal, vários povos vêm criando soluções para seus problemas há séculos, muito antes da oficialização da profissão de designer. Tais vertentes são propostas mais democráticas, menos assimétricas e podem colaborar com o empoderamento de atores silenciados ao longo da historiografia oficial, que deixam de ser colaboradores e passam a ser autores/criadores. Desse modo, tentaríamos trilhar caminhos produtivos autônomos e dinâmicos, possíveis com os recursos disponíveis nos seus contextos para produção de material para as escolas ou para outras finalidades que desejassem.

A metodologia para esse trabalho de produção do material extensionista estava fundamentada em um dos aspectos discutidos no último encontro presencial que tivemos, “fazerem por si mesmos”, “*Yãy Pu Mĩy*” = autonomia (LÚCIO MAXAKALI, 2020). Planejávamos ainda usar o encontro presencial de abril para escanearmos as produções da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*

⁷⁶ A expressão *Do It Yourself* (Faça você mesmo) surgiu nos Estados Unidos em 1912, quando as pessoas eram encorajadas a fazerem seus próprios produtos, móveis e, até reformas nas suas casas. Entretanto, somente na década de 50 esse movimento de fato se propagou, que se alinhava com as propostas de redução do consumismo.

⁷⁷ São algumas delas: Design Vernacular, Design Espontâneo, Design pelo outro 90%, Design Alternativo, Non-professional Design, *Low Cost Design*, Design da Periferia, *Non Intencional Design*, *Intuitive Design* e Design por Não-designers (IBARRA, 2014).

e explicar o uso, o funcionamento e a potencialidade dos equipamentos eletrônicos que existem nas escolas, já que muitos professores não sabiam manuseá-los. Para isso, contaríamos com o apoio do pesquisador e professor Major, que já produz atividades fazendo montagens e colagens, utilizando esses aparelhos para fotocópias.

Diante da incerteza de um possível retorno ao território, devido à pandemia de Covid-19, fizemos vários apelos à reitoria da UFMG, conseguindo a prorrogação do prazo para utilização do recurso até dezembro de 2020. Assim, tivemos uma nova conversa com os pesquisadores, via telefone, e definimos que criaríamos um livro memória, contando sobre a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, mostrando o que foi feito/produzido em cada pesquisa até então. Com isso, aproveitaríamos ao máximo o que possuíamos de registro das suas produções.

Porém, assumimos um desafio enorme, pois as limitações de contato à distância eram e ainda são muitas, principalmente referente à *internet* e disponibilidade de celulares/computadores. Além disso, ainda estávamos vivendo a pandemia, o que trouxe consigo diversas outras urgências, preocupações e desafios relacionados à sobrevivência dos Tikmũ'ũn. Ainda nos questionávamos sobre como tornaríamos essa produção o mais coletiva possível, pois como explicamos, a nossa proposta sempre se fundamentou em fazer com eles. Para nós, fazer coletivamente, diferente de fazer colaborativamente, significa envolvê-los em todas as etapas da criação do produto (ideação, seleção do material a ser utilizado, organização do conteúdo, definição do design, geração de alternativas e produção de um protótipo do produto). Por isso, quando idealizamos o material, tínhamos em mente criar um protótipo artesanal com a proposta final, sendo que eu ficaria encarregada de passar a solução que tivéssemos criado juntos para o computador, porque precisaríamos de reproduzi-lo digitalmente, em larga escala, com o recurso do edital.

A criação remota de um livro, possivelmente, era uma novidade para todos nós, até onde sei, pelo menos para o grupo de pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* e para nós, pesquisadoras não indígenas. Estávamos todos diante do desconhecido e do enorme desafio de aprender a trabalhar 'juntos', o máximo que fosse possível, porém, separados fisicamente.

Com esse propósito, inicialmente, eu fiz uma filtragem de conteúdo que tínhamos conseguido registrar das suas produções para compreender de que maneira organizaríamos esse material. Feito isso, era importante reduzirmos o máximo possível as tarefas de produção de conteúdo, porque percebemos que não conseguiríamos fazer o material bilíngue, dado o tamanho do

desafio que seria um processo de tradução à distância. Assim, entendemos que a solução para tornar a produção o mais ‘bilíngue’ possível era aproveitar as falas deles ao longo dos nossos encontros de ‘orientação’ coletiva, bem como suas produções visuais (fotografias e desenhos), que também ‘falavam’ por si. Em paralelo a esse material, inserir uma breve explicação em português sobre do que se tratava cada uma das suas pesquisas. Apresentamos a proposta para os pesquisadores que faziam parte do nosso grupo de *WhatsApp*, os quais ficaram incumbidos de conversar com os demais, e posteriormente nos deram um retorno, dizendo que assim ficava *mai* (bom). Alguns deles colocaram-se à disposição, caso fosse preciso fazer alguma tradução e/ou produção pontual, uma notícia muito boa porque, de fato, tínhamos algumas demandas localizadas para adequar tudo o que tínhamos a uma estrutura editorial de um livro.

Tendo organizado o conteúdo e entendido suas potências e restrições, em setembro de 2020, partimos para o desenvolvimento de uma primeira proposta de diagramação do conteúdo. Primeiro fiz um *layout* da página organizando os elementos gráficos que a comporiam por meio de retângulos e escrevendo dentro deles o que teria em cada uma (foto, texto, desenhos, etc). Filmei a tela do computador e enviei para eles no *WhatsApp* o vídeo com alguns áudios, explicando a proposta inicial do *layout*, que era aparentemente simples. Criei um espaço para colocar a foto do pesquisador, ao lado de informações pessoais sobre ele, abaixo apareceria o nome da sua pesquisa e um resumo explicativo dela. Na página ao lado, teríamos as fotos, desenhos, textos e atividades que eles haviam produzido, junto ao *QRCode* que levava o leitor para o canal do *You Tube* da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, onde poderiam ouvir os pesquisadores *tikmũ’ün*, explicando sobre suas pesquisas na língua *maxakali*. Essa diagramação demandou solicitar algumas tarefas para os pesquisadores, que era a deles nos mandarem suas informações pessoais e a explicação sobre do que se tratavam suas pesquisas. Enquanto eles levantavam tais informações, fui colocando nas páginas o que tínhamos de conteúdo para ir dando forma à proposta.

Com algumas páginas já preenchidas, em outubro de 2020, enviei novos vídeos filmando a tela do computador, explicando como estava ficando e destacando as informações faltantes. Nessa ocasião, combinei com eles que faria contato um a um, via telefone, e fizemos um levantamento de quem poderia ajudar os que não possuíam celulares, como era o caso de Antônio, Basílio, Badé, Joviel e Tevassouro. Após fazer o contato pontual com cada um deles, parti para o desenvolvimento do *design* da capa. A proposta que tinha criado, além de trazer o *mĩmãnãm*,

demarcando a força e agência dos *yãmĩyxop*, também trazia a trama⁷⁸ da *tuhut* (rede de pesca) fazendo um paralelismo visual com o fato de nos chamarmos de ‘Rede’ de pesquisa. Assim, a composição visual buscava também reverenciar esses Seres outros que faziam parte do nosso coletivo de pesquisa. Feito isso, enviei a proposta para os pesquisadores no início de outubro e eles aprovaram o design da capa.

Além das demandas por informações pessoais e de um resumo descritivo sobre suas pesquisas, precisávamos de um mapa com todas as aldeias do Território de Água Boa e da escrita do canto de *yãmĩyxop*, *Ũkax ãmi’a Ũkax ãmi’a* (Escrevem aí, Escrevem aí), que eles tinham entoado no último encontro e definido que seria o canto que abriria suas falas no livro. Carlos Alexandre ficou responsável pela produção do mapa e a tradução do canto ficou para Major e Damião. Entretanto, os pesquisadores não enviaram suas informações pessoais, tampouco o resumo da proposta. Diante disso, realinhei com eles que faria uma proposta de resumo para cada um e enviaria um áudio lendo-o para eles analisarem e dizerem se estavam de acordo ou não. Apesar de não terem nos enviado suas informações pessoais e sobre suas pesquisas, eles estavam se movimentando nessa produção colaborativa, mas alinhados com o que tinham interesse. Prova disso é que nos enviaram muitos outros materiais que não tínhamos solicitado e que nem mesmo esperávamos.

Antônio Maxakali, por exemplo, ao receber a visita do seu filho, Alenildo Maxakali, que também fazia parte da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, no grupo da ‘Aldeia de Lúcio’ e possuía celular. Enquanto conversávamos, pedi que tirassem fotos dos desenhos novos que eles tinham feito, então me enviaram fotos não apenas dos desenhos, mas deles entre os desenhos, segurando os desenhos. Inclusive, foi nessa ocasião que Antônio me explicou que Lucinda, sua esposa, não o ajudava apenas nos momentos de apresentação da pesquisa, mas fazia também a pesquisa com ele. Segundo ele: “nós fazemos os desenhos juntos, com minha *ũhũn* (mulher), que me ajuda. Eu faço e ela pinta. Eu faço junto com ela. Ela é pesquisadora também”.

Damião Maxakali, além de ajudar na tradução do canto, enviou-nos um desenho muito potente pedagogicamente, pois revela que quando existia floresta, eles tinham tudo o que precisavam (remédio, comida, madeira para as casas, água limpa e caça). É interessante destacar que, em sua apresentação do TCC, no Fiei, em setembro de 2021, Damião fez um outro desenho que se

⁷⁸ Utilizamos a trama na parte interna também, no fundo das páginas, como uma marca d’água. Entretanto, como não pudemos acompanhar a produção gráfica que foi feita no Sul do país e devido ao prazo não foi possível recebermos uma prova, na impressão esse fundo saiu bem mais escuro que a proposta digital, assim como as demais imagens que compõem o livro.

contrapunha ao que nos enviou, mostrando a realidade atual do seu território. Ao colocarmos os desenhos um do lado do outro, como podemos observar na *Figura 74*, por meio da variedade de elementos que compõem o primeiro, assim como a intensidade dos recursos gráficos usados (cor e volume), é possível ‘ler’ e sentir a intensidade da vida que existia no território antigamente. Os desenhos de Damião mostram visualmente o que as pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* nos ensinaram nessa seção, sobre a importância da floresta/mata nas suas vidas, bem como dos seres, saberes e fazeres conectados a ela, e a sua centralidade nesse fazer pesquisa juntos. Colocamos esse desenho de Damião na página que mostra as produções e ações que alguns pesquisadores desenvolveram para o enfrentamento da pandemia de Covid-19, pois, como nos explicou o referido pesquisador, se tivessem a floresta eles estariam ‘passando’ por essa crise sanitária de outra maneira.

Figura 74 – Um comparativo entre o que existia no território antigamente e o que se tem hoje

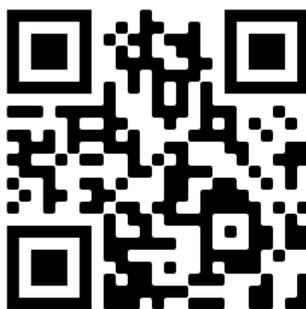


Fonte: Damião Maxakali, 2020

Tuilá, assim como Damião, fez um desenho para ajudar nas peças informativas que estavam sendo criadas para orientar as aldeias quanto os cuidados frente, na época, ao novo coronavírus. Além disso, ele mudou o tema da sua pesquisa por conta de alguns desafios impostos, ocasionados pelas condições climáticas no território, potencializados com a pandemia, passando a investigar e produzir lanças. Pediu que inserisse vários registros fotográficos das lanças. Lúcio e sua aldeia produziam várias atividades de pesquisa conectadas com o grave momento que viviam, produziram máscaras, fizeram atividades para ensinar os alunos a lavarem as mãos e também transplantaram as mudas das plantas que tínhamos plantado no ano de 2019, tema da pesquisa do grupo de professores da sua aldeia, que compartilharemos com mais detalhes na próxima seção. Fabinho nos enviou muitos desenhos, vários nem conseguimos colocar no livro, porque tínhamos também um limite de páginas orçado para que fosse possível imprimir o material com o recurso que conseguimos pelo edital.

Damos destaque, nesse período de contato remoto, aos registros enviados sobre uma atividade que Marquinho fez sobre as plantas medicinais na aldeia. Logo depois que enviamos a primeira proposta de diagramação da página, no dia 22 de setembro de 2020, especificamente, Marquinho reuniu várias pessoas de sua aldeia, convidando outros pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, como Manoel Kele, João Bidé, Margarida, Carlos Alexandre, Glorinha, e juntos fizeram e tomaram vários remédios. Nós não conseguimos colocar esses vídeos no livro, pois tínhamos definido juntos que priorizaríamos suas apresentações nas ‘orientações’ coletivas nas quais eles contavam sobre suas pesquisas. Entretanto, compartilharemos a seguir o *QRCode* com o compilado completo do que nos foi enviado, pois consideramos que esse material mostra que os pesquisadores continuaram fazendo suas pesquisas, movimentando-se e até as utilizando para se protegerem do novo coronavírus. Ademais, trazê-lo para esta tese é uma forma de honrar a iniciativa dos pesquisadores e possibilitar que outros pesquisadores, indígenas e não indígenas, revisem e reflitam sobre ela junto com os Tikmũ’ũn no futuro.

Figura 75 – Acesse o *QRCode* para ver uma atividade feita pelo pesquisador Marquinho



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQ7DTYX02zw>

Assim que finalizamos o livro, no mês de dezembro de 2020, criamos três arquivos finais: um para a impressão, um para subirmos em uma plataforma de acesso digital (*issuu*) e um para os pesquisadores acessarem pelo celular. Isso ocorreu porque não sabíamos quando a versão impressa chegaria ao Território de Água Boa e queríamos dar um retorno imediato a eles da nossa produção colaborativa. Afinal, ver o fruto do nosso trabalho em tempos de tantas lutas e desesperança era extremamente importante. Como sabíamos do pouco acesso à *internet* e computadores, criamos uma versão mais leve para o celular. Com isso, ajustamos o formato impresso na vertical para a horizontal, que possibilitaria melhor usabilidade e leitura⁷⁹ pelo *smathphone*.

⁷⁹ De acordo com Henestrosa; Meseguer; Scaglione (2014) leitura é o “grau de conforto experimentado pelo leitor durante a leitura” (p. 148).

Por meio dessa experiência, encontramos alguns caminhos alternativos ao proposto inicialmente para lidarmos com parte dos impactos da pandemia no nosso fazer pesquisa juntos, que garantiu que não perdêssemos um recurso que nós e todos os pesquisadores tínhamos nos empenhamos em conseguir. A nosso ver, isso só foi possível devido à experiência concreta de fazer juntos que já tínhamos vivido presencialmente, a qual nos possibilitou, além de criar relações de reciprocidade, confiança e respeito, que entendêssemos sobre alguns dos aspectos do ser-saber-viver tikmũ'ũn, como mostramos ao longo dessa seção. Tais aprendizados foram essenciais para entendermos que quando os pesquisadores tikmũ'ũn se dispuseram a participar dessa produção à distância, arrumariam uma forma para tanto, porque quando há vontade, há iniciativa. Além disso, entender a importância do movimento também para suas vidas nos fez não desistir dessa produção. Por último, ter ciência do respeito para com a autonomia do aprendiz nos ajudou a moldar o produto ao que os pesquisadores queriam e, assim, nos enviaram. Desse modo, conseguimos viver uma produção colaborativa respeitosa e responsável.

Isto posto, compartilhamos a seguir o *QRCode* da versão digital *on-line*. Ver-ouvir-sentir o livro é perceber a materialização não somente de grande parte dos movimentos que compartilhamos nessa seção, mas também do grande esforço de não pararmos frente a um mundo em “suspensão” (KRENAK, 2020a). O livro, a nosso ver, é uma prova concreta de que resistimos e (re)existimos, enquanto *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, o que requereu de nós muita força, resiliência e coragem.

Figura 76 – Acesse o *QRCode* para conhecer o livro



Fonte: <https://issuu.com/hamyikopit/docs/livreto>

SEÇÃO II



“Nós, os antepassados, não andamos no caminho dos brancos não, o nosso é diferente”

Joviel Maxakali, Território de Água Boa, 4 de setembro de 2019

A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DO FAZER PESQUISA JUNTOS

A frase do pesquisador Joviel, que abre esta seção, direcionada a mim no primeiro encontro com os pesquisadores, impulsionou-nos a entender o caminho que trilhamos ao fazermos pesquisa na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, junto à escola tikmũ'ũn da 'Aldeia de Lúcio'. Assim, a presente seção tem como objetivo analisar a potência pedagógica desse fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres e sua relação com o ser-fazer escola.

Para tanto, partimos da análise macro que fizemos na seção anterior para realizar um movimento de aproximação e aprofundamento na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, posicionando especificamente a nossa lente de análise na pesquisa que desenvolvi com a 'Escola do Lúcio', sendo essa uma das pesquisas da *Rede*. De certa maneira, o procedimento de análise que adotamos reproduz, em escala micro, os movimentos que realizamos no fazer da pesquisa, do macro, com a *Rede*, ao micro, com a 'Escola do Lúcio'. Quando posicionamos a lente de análise nos pesquisadores da *Rede* (macro), aprendemos, participando das suas apresentações e discussões, sobre aspectos do ser-viver-saber tikmũ'ũn que guiaram o fazer de suas pesquisas. Assim, aproximando a lente de análise focando somente na pesquisa da 'Aldeia de Lúcio' (micro), conectada com a escola, compartilhamos um fazer pesquisa coletivo em que aprendizados sobre o ser-viver-saber tikmũ'ũn reverberam por meio das diversas práticas pedagógicas, possibilitando-nos entender um pouco do ser-fazer escola tikmũ'ũn.

Nesse sentido, para estruturamos a narrativa interpretativa desta seção, optamos pela potência da história como uma ferramenta de ensino para colaborar com processos de construção de significados, isto é, *storywork* (ARCHIBALD, 2008), para contar as histórias das atividades de pesquisa vivenciadas e realizadas com a 'Escola de Lúcio'. Mesmo circunscrita ao fazer pesquisa específico de uma aldeia, englobamos uma multiplicidade de vozes e percepções tikmũ'ũn, colocando-os em diálogo com outros pesquisadores não indígenas que desenvolveram pesquisas com eles e sobre suas escolas, em outras épocas e territórios, sob outras perspectivas e olhares.

Assim, a presente seção é estruturada do seguinte modo. Inicialmente, contaremos as histórias da pesquisa que desenvolvemos na 'Aldeia do Lúcio', a fim de destacar os diversos aprendizados advindos das práticas cotidianas vivenciadas na escola. Feito isso, aprofundaremos a nossa análise sobre os diversos saberes e fazeres da escola revelados no movimento de entender o fazer pesquisa, nesse micro, relacionando-o com *Rede de Pesquisa*

Hãm Yĩkopit. Por último, destacaremos a potência pedagógica da pesquisa vivida coletivamente na *Rede*.

Aprender sobre pesquisa, fazendo pesquisa

É importante lembrar que o tema inicial desta pesquisa estava direcionado às escolas tikmũ'ũn, especificamente, investigando práticas educativas que impulsionam o ensino de aspectos quantitativos, relacionais e espaciais na escola. Assim, mesmo após a criação da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, que revelou um fazer pesquisa juntos que se tornou o tronco deste trabalho, o meu fazer pesquisa dentro desse coletivo continuou relacionado com a escola. Ou seja, fizemos pesquisa juntos enquanto fazíamos a escola juntos. Não obstante, o objetivo geral mudou, interessa-nos, a partir de então, especificamente, entender o 'fazer pesquisa tikmũ'ũn juntos', enquanto nos alinhávamos com as práticas pedagógicas da escola.

Entretanto, a escola não se moldou ao fazer pesquisa. O fazer escola forneceu elementos para o fazer pesquisa dentro da aldeia. Por isso, as diversas atividades que compõem o material da pesquisa desenvolvida na 'Aldeia do Lúcio' originam-se das aulas que foram planejadas, organizadas e executadas coletivamente – Leitura, Matemática, Território, Cultura – com participação dos professores e de diversas outras pessoas da aldeia. Apesar de na época a 'Escola de Lúcio' possuir três tipos de professores oficialmente contratados, identificados como regente de turma (Lúcio e Reginaldo), de cultura (Diolina e Antônio) e de território (Alenildo), na prática, além deles não trabalharem disciplinarmente, outras pessoas tikmũ'ũn da aldeia também atuam como 'professor' e fazem a escola acontecer (TOMAZ; SILVA; MAXAKALI, 2020).

Em tese, o professor regente seria o responsável pela alfabetização na língua maxakali e outros conhecimentos gerais. Em algumas escolas, como a do Lúcio, existem dois professores regentes, um para alfabetizar as crianças menores, que corresponde ao primeiro ciclo de alfabetização, e um outro para ensinar as crianças maiores, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental I. Oficialmente, as aulas de Cultura e de Território são ofertadas para todas as turmas, em horários específicos durante a semana. Na época em que estava em campo, o calendário da escola era estipulado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), cumprindo 200 dias letivos no ano, com horário diário de funcionamento de 7h00 às 11h30. Entretanto, na prática, as aulas tanto podem terminar mais cedo, por falta de merenda, por

exemplo, quanto podem extrapolar o horário do almoço, dependendo da atividade realizada pela escola.

Apesar de termos organizado algumas atividades da escola mais estruturadas para a primeira semana, no decorrer da pesquisa fomos nos guiando pelas proposições que surgiam espontaneamente por diversas pessoas da ‘Aldeia de Lúcio’. Entretanto, compartilharemos apenas algumas dessas atividades, escolhidas tanto por terem naturezas distintas, quanto pelo processo de decisão adotado para que elas fossem propostas: algumas decididas coletivamente, outras por iniciativa particular minha ou de algum professor da escola. Aqui, demos ênfase as atividades que, pela abrangência ou intensidade com que todos se envolveram e ajudaram a desenvolver, contribuíram para entender aspectos do ser-saber-viver tikmũ’ũn aprendidos com a *Rede*.

Compra e venda de brasinhas (chup-chup, sacolé, geladinho)

No meu segundo dia em campo, no dia 27 de setembro de 2019, definimos juntos duas atividades que inicialmente iríamos fazer com os alunos, uma que era o mutirão para limpar o pátio (*hãmxep*) da aldeia e refazer o teto da *kuxex* (casa dos cantos) e a outra era uma oficina de brasinhas. A primeira atividade foi uma proposta de Zezinho Maxakali, pai de Lúcio, e a segunda foi um desdobramento da pesquisa de conclusão de curso do Lúcio no Fiei, que tinha como objetivo ensinar os alunos a usar o dinheiro em relações de compra-venda, principalmente as que se dão dentro do território. A venda de brasinha é uma prática dentro da aldeia, comercializada por não indígenas que muito chama atenção das crianças. Nessa ‘nova’ versão da oficina, a intenção era simular situações de compra-venda de brasinha com as crianças, usando tanto o dinheiro pedagógico ‘não indígena’ quanto o ‘dinheirinho’ (como chamam) que circulou no passado nos seus territórios, recriado no TCC do Lúcio.

Para tanto, distribuímos algumas tarefas entre os professores, ficando sob minha responsabilidade levar o material necessário para a oficina, especificamente, os ingredientes para preparar as brasinhas e as cópias do ‘dinheirinho’. Quando cheguei ao território, no dia 28 de agosto de 2019, com o material para aula, ainda era preciso recortar o ‘dinheirinho’ simulando cédulas e preparar as brasinhas. Lúcio e os demais professores organizaram as atividades, dividindo grupos de pessoas para executá-las. Em um primeiro momento, fiquei cortando o ‘dinheirinho’ com os alunos, até que Lúcio me chamou e falou que eu deveria ajudar

na produção das brasinhas. Para isso, ele me levou para o local onde faríamos as brasinhas, que ficava na parte externa, ao ar livre.

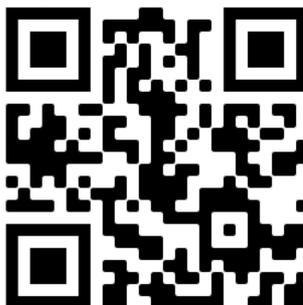
Lá havia três mesas da escola, duas vasilhas já cheias da mistura de água e pó do suco, duas bacias de plástico e uma forma de alumínio para colocar as brasinhas, dois copos e os saquinhos. Junto à mesa estava apenas Dina, a esposa de Lúcio, para fazer duzentas brasinhas. Dina então deu início ao enchimento dos saquinhos. De início, não sabia como ajudar a encher os sacos de plásticos com o líquido, porque não havia nenhum funil, tampouco algum recipiente com um design de bico que facilitasse o derramamento do conteúdo no saquinho. Percebendo que ninguém ia me explicar como encher os saquinhos com os materiais disponíveis, decidi ‘imitá-la’. O que enxerguei no início foi que eu deveria: pegar o copo, encher com o líquido da panela, abrir o saquinho e derramar o líquido dentro. Mas, essa primeira tentativa de imitação foi bem desastrosa.

Eu comecei a molhar os meus dedos na hora que enfiava o copo na panela, assim, toda hora parava para lavar ou enxugar as mãos. Na hora de colocar o líquido no saquinho, ele derramava, me molhava e molhava o lado externo do saquinho, gerando também dificuldade para amarrá-lo, por causa do retorno do líquido. Se continuasse, haveria uma grande perda de líquido e, claro, menos brasinhas. Continuei observando como Dina fazia e percebi que ela não molhava a mão, não derramava o suco ao colocar no saquinho, fechava-o sem derramamento e de forma rápida. Lúcio, que estava ajudando a equipe que cortava o ‘dinheirinho’, às vezes ia ver como estava a nossa produção. Ao perceber meu desajeitamento, ele me cutucou e apontou, sem dizer nada para Dina, que naquele momento estava fechando um saquinho. Foi então que me dei conta que eu estava enxergando, mas não estava vendo os detalhes desse fazer. Percebi que só aprenderia por imitação se conseguisse ver os detalhes, as sutilezas dos gestos de Dina. Esforcei-me então para ‘ver’ o que os movimentos de Dina podiam me ensinar e que eu não estava percebendo.

Primeiro, ela pegava o saquinho e o esfregava para abrir a ponta. Feito isso, ela colocava apenas parte do copo na panela, mantendo a alça do mesmo sem encostar no líquido, assim não molhava a mão e enchia menos o copo, calculando uma quantidade de líquido que deixava espaço no saquinho para a amarração. Em seguida, suspendia o copo até uma altura intermediária, de modo a distanciá-lo do saquinho, mas que possibilitava uma pequena queda que direcionaria o líquido no saquinho, sem derramá-lo. Por fim, para fechá-lo, era importante girá-lo. Para tanto, era preciso segurar a ponta que iria ser fechada e girar a parte com o líquido,

o que faria com que o conteúdo não retornasse no momento da feitura do nó, e pronto, lá estava a brasinha, conforme mostra o *QRCode* a seguir.

Figura 77 – Acesse o *QRCode* para ver como se faz a brasinha



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nOtE2bPDFNs>

Ao participar dessa atividade de produzir as brasinhas, experimentamos o que aprendemos na seção anterior sobre aprender vendo-fazendo, nesse caso, fazendo por imitação. Ao praticarmos essa forma de aprender, entendemos a importância de ver os detalhes, as sutilezas, para de fato se aprender imitando. Esse olhar sensível que faz parte do aprender com o corpo todo é algo que os Tikmũ’ũn aprendem desde novos, principalmente por meio dos cantos de *yamĩyxop*, já que, como nos explica Tugny (2011a), “cantar é abrir a visão” (p. 94). Os meninos, no período da iniciação, ainda crianças, recebem mel de fumo nos olhos e “[...] são quase cegados para aprender a ver, ouvir e cantar. É vendo menos que podem ver as imagens que devem ver” (*Idibem*). Já as jovens mulheres, por exemplo, aprendem com o canto do Zabelê (marinho), do repertório de *Xunĩm* (morcego-espírito), a “olhar com os ouvidos” (TUGNY *et al*, 2009b, p. 95). Assim, os Tikmũ’ũn aprendem uma modalidade de visão que, segundo Tugny (2011a), “quase-ver, ver-ouvir, auscultar, o próprio corpo-receptáculo-acústico, auscultar os outros corpos, ver menos, ver o que é quase imperceptível [...]” (p. 98), colabora para que aprendam a ver os detalhes, as sutilezas.

Talvez por esse olhar acurado para os detalhes ser tão natural a eles, não nos explicaram sobre como ele é importante para aprender imitando. Imitar, na prática de produzir brasinhas, é fazer junto, imitando os detalhes e as sutilezas de cada movimento, porque no modo tikmũ’ũn, como apresentado em outras pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, não se aprende somente falando sobre, e sim fazendo. Então, foi preciso vivenciar uma situação, como a da preparação da brasinha, para que eu entendesse essa forma de saber e aprender imitando.

A princípio, as brasinhas foram produzidas para uma atividade da escola relacionada ao uso do dinheiro em situação de compra e venda. Mas, devido ao agendamento de uma reunião com os

demais professores do território, ocasião em que eu os convidaria para fazer a pesquisa de doutorado comigo, a aula foi adiada e elas foram consumidas no dia seguinte, ao final da atividade do mutirão para limpeza do pátio da aldeia.

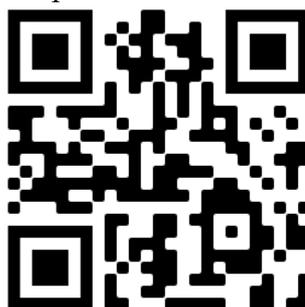
Assim, a atividade de compra e venda de brasinhas aconteceu no dia 16 de outubro de 2019, terceiro dia da minha segunda ida ao território. No dia anterior, todos colaboraram com os preparativos da aula, ou seja, a nova confecção do ‘dinheirinho’ que seria usado e das brasinhas. Dessa vez, as brasinhas foram feitas na cozinha da escola e várias outras mulheres da aldeia nos ajudaram. Eu ajudei na produção das brasinhas e também os alunos que estavam cortando o ‘dinheirinho’. Além disso, os professores e os alunos ficaram responsáveis por comunicar a aldeia que teríamos a atividade da brasinha no outro dia.

Quando cheguei na aldeia para realizarmos a atividade, fiquei surpresa com o fato de Lúcio estar com os alunos na sala, dando aula. Imaginei que eles tivessem mudado de ideia. Entrei e fiquei assistindo à aula. Ele estava ensinando operações aritméticas, primeiro de soma e depois de subtração. Para ambas, ele fez 4 operações no quadro. Depois de escrevê-las, ele leu os números e explicou o que as crianças deveriam fazer. Após dar um tempo para que os alunos copiassem as operações nos seus cadernos e as resolvessem, foi chamando os alunos mais velhos à frente, um a um, para escreverem as respostas no quadro. Uma das operações foi respondida por um pai de um dos alunos, chamado Nozinho Maxakali, que estava assistindo a aula. Por fim, Lúcio foi resolvendo uma a uma das operações no quadro, coletivamente, explicando como deviam fazer e conferindo os resultados preenchidos pelos alunos. Ao finalizar a aula, Lúcio pegou o dinheiro pedagógico não indígena e passou a distribuir entre os alunos. Ele mostrava aos alunos as notas com diferentes valores que tinha em mãos e pedia ao aluno para escolher a que queria. Quando o aluno escolhia, Lúcio perguntava qual era o valor da nota escolhida, repetindo a pergunta com cada um dos alunos, dos bem pequenos até os maiores.

Com seus ‘dinheiros’ em mãos, os alunos organizaram-se em fila no corredor, dos mais novos para os mais velhos, para ‘comprarem’ uma brasinha com Dina (a vendedora), que na época não era professora contratada pela SEE-MG. Primeiro, foi a vez dos mais novos. Um a um comprava a brasinha com a Dina, que custava R\$ 1,00. Lúcio, que estava ao lado dela, perguntava ao aluno qual o valor da nota que tinha em mãos e quanto deveria receber de troco pela compra de uma unidade. Os que não respondiam, Lúcio ajudava. Quando todos já tinham comprado suas brasinhas, Lúcio perguntou à Dina quanto de dinheiro havia arrecadado com as vendas. Ela somou as notas na frente de todos e disse que venderam R\$ 35,00. O segundo grupo foi dos alunos

maiores, pais dos alunos e das demais pessoas da aldeia que apareceram para participar da atividade. Lúcio procedeu exatamente da mesma maneira que fez com os menores, mostrava as notas e pedia para a pessoa escolher qual queria, respeitando a autonomia do aprendiz nos processos de aprendizagem, o que é extremamente importante para os Tikmũ'ũn, como vimos nas apresentações das pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Feito isso, ele perguntava o valor da nota escolhida, como mostramos no *QRCode* a seguir.

Figura 78 – Acesse o *QRCode* para ver a aula de compra e venda de brasinhas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XKtnkDGGnbs>

Com o segundo grupo, que envolvia os alunos maiores e os adultos, eles pegavam a brasinha com Dina, mas pagavam no ‘caixa’, com Edis, irmão de Lúcio, que na época também não era professor contratado pela SEE-MG. No momento de fazerem o pagamento, Lúcio perguntava o valor da nota e quanto deveriam receber de troco pela compra de uma brasinha. Ao assistir ao vídeo dessa atividade, percebi que, para os alunos menores, Lúcio selecionou e disponibilizou para a escolha as cédulas de valores menores (1, 2 e 5 reais), enquanto para os alunos adolescentes e para os adultos, ele selecionou cédulas de valores mais altos (10, 20 e 50 reais), graduando a complexidade da compra pelos valores das notas e de acordo com a idade dos alunos. Ao longo da atividade, observei a alegria dos participantes, muitos sorrisos eram dados na hora de comprar e pegar a brasinha, principalmente se alguém respondia corretamente à pergunta do Lúcio ou se saía sem pegar o troco. A alegria rondou esta atividade o tempo todo. Conforme vimos anteriormente nos encontros de ‘orientação’ coletiva da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, o estado de alegria é essencial para saúde dos Tikmũ'ũn.

A experiência dessa atividade no fazer pesquisa junto com a ‘Escola do Lúcio’ possibilitou-nos vivenciar concretamente que se aprende a ver-fazer imitando, o que ficou claro no momento em que, efetivamente, consegui fazer a brasinha com a Dina. Esse aspecto soma-se à vontade, iniciativa e autonomia do aprendiz, sendo importante para que eu participasse das atividades que realizamos. A atividade da brasinha também deixou claro que o fazer dos pesquisadores tikmũ'ũn é coletivo, independentemente de serem professores contratados ou não, pois eles

participaram tanto da organização quanto da execução. Soma-se a esses aprendizados um novo, que se refere à importância de exercitar uma outra modalidade de visão, que os Tikmũ'ũn aprendem desde novos, a qual os possibilita ver os detalhes e as sutilezas que são imprescindíveis para o processo de aprendizagem do ver-fazer, em que palavras não são ditas.

Os remédios tikmũ'ũn perto da escola

No dia 5 de setembro de 2019, penúltimo dia da minha primeira quinzena no território, cheguei na aldeia e, como não tinha ninguém na escola, eu e Lúcio fomos conversar sobre a apresentação que ele teria que fazer no dia 17 daquele mês na UFMG, relacionada a sua participação como supervisor do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID). Enquanto selecionávamos o material que ele produziu para montar os *slides*, fomos interrompidos pela professora Diolina, que nos disse que teríamos aula sobre remédios. Com isso, fizemos alguns breves encaminhamentos para a nossa reunião e fomos para o corredor da escola, que já estava cheio de alunos esperando pela aula. Lúcio disse que Diolina estava nos esperando na cabana, local em que ela geralmente dava aula de cultura para as meninas. Fomos até a cabana e começamos a seguir Diolina até o meio do mato, onde ela apontou para o chão, mostrando uma planta, e iniciou a aula.

Enquanto Alenildo e Lúcio cavavam, Diolina explicava que existem poucos remédios no território e que nos mostraria os que ficam perto da escola. O remédio encontrado chamava *mixux kepkox ponok*, um tipo de raiz, que também apareceu nas pesquisas de Netinho e Marquinho. Esse remédio foi o que demandou mais tempo da aula. Todos nós estávamos vendo e, neste caso, ouvindo também as explicações de Diolina, na língua maxakali, e os movimentos de Lúcio e Alenildo, que cavavam ao redor da planta. Quando Lúcio conseguiu tirar uma parte da planta do solo, ficamos surpresos com o tamanho da raiz, bem maior do que a parte das folhagens. Ele então entregou a planta para Diolina, que com ela em mãos nos explicou que é com a raiz que se faz o remédio, não com as folhas. Ela não comentou se as folhas tinham alguma funcionalidade medicinal, mas para aquele remédio usava apenas a raiz, que, inclusive, poderia ser seca e guardada para ser usada em outros momentos, de acordo com a necessidade. Embora tenhamos achado dois pés pequenos, Lúcio me disse que a planta pode ficar de 60 a 80 cm de altura.

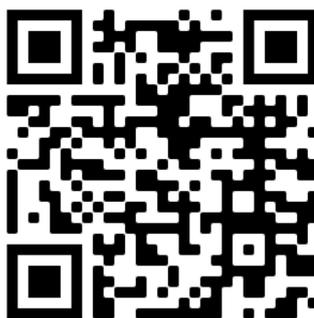
Após essa explicação, retornamos para as proximidades da cabana, onde havia um ponto de água. Diolina começou a preparar o remédio, mostrando passo a passo. Primeiro você tem que lavar a raiz, depois raspar com a faca para tirar a casca até chegar no miolo branco. Feito isso, ela começou a raspar o miolo branco. Diolina explicou que a quantidade de raiz raspada depende do tamanho do copo, mas que a água tem que ficar turva. Além disso, ela destacou que não é bom engolir os pedaços, por isso era importante coar para tomar somente o caldo. Com o remédio pronto em mãos, Diolina explicou que ele serve para dor de barriga, mas não se pode tomar uma grande quantidade, porque causa tontura e vômito. Por isso, para crianças, ela sugeriu dar uma colher pequena. Ela também alertou que não é todo mundo que pode tomar, mulheres grávidas, por exemplo, não podem tomá-lo. Quanto à frequência de uso, Diolina explicou que se deve tomar bem pouco de uma e uma hora até a diarreia passar. Antes de dar o remédio para os alunos, ela primeiro bebeu um pouco, ou seja, mostrou-nos como deveríamos ingeri-lo. Nesse momento os alunos fitaram os olhos nela, esperando sua reação, e ela fez muitas caretas, pois, de fato, o remédio não tinha um gosto bom. O gosto ruim não desanimou os alunos, pelo contrário, para uns virou motivo de risadas e, para outros, demonstração de coragem. Assim como todos os presentes na aula, que provaram o remédio, imitando Diolina, eu também a imitei.

Após experimentarmos o remédio, continuamos andando pelo território, enquanto Diolina explicava sobre o potencial medicinal de outros Seres da terra: a goiabeira, a bananeira, o andu, o urucum, o tomateiro, o boldo grande, o boldo pequeno, a cana e mais outros quatro, que eles só sabem o nome na língua maxakali. Foram ao todo 13 remédios que a professora localizou perto da escola e nos explicou com detalhes sobre seus usos e preparos. A cada remédio que conhecíamos, quando sua preparação não exigia cozimento e/ou não precisava de outros ingredientes, Diolina fazia o remédio na hora e dava para todos nós experimentarmos. Afinal, como já destacamos, aprende-se fazendo e, para se aprender fazendo por meio da imitação, é importante também ver o fazer. Observei, então, que não somente os saberes e fazeres desses Seres outros foram sendo adicionados à nossa aula, como também eles próprios, que agora faziam parte dos nossos corpos em movimento, seja porque tínhamos ingerido alguns deles, seja porque muitos dos participantes da aula tinham em mãos várias plantas que conheceram e experimentaram.

Um dos remédios que Diolina apresentou na aula foi o urucum. Ao apresentá-lo, explicou o seu uso medicinal para curar sapinho e feridas na boca e acrescentou que eles também usam urucum no corpo para caçar. Segundo ela, assim “ficam com o cheiro de *yãmĩyxop*, ficam fortes”. Em seguida, Diolina começou a pintar seu rosto e distribuiu alguns ramos para que os demais a imitassem e se pintassem também. Foi nesse momento que ela veio até a mim para me pintar, pediu que eu desse a câmera para alguém e passou o urucum no meu rosto e nos meus braços, como os demais estavam fazendo.

Assim como apresentado na pesquisa sobre a *Tuthi* (embaúba), desenvolvida pela Glorinha na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, é possível ver que, nesta aula, Diolina mostra-nos a agência de diversos seres, inclusive os considerados não humanos, nas vidas tikmũ’ũn. Especificamente sobre o urucum, que não tinha aparecido nas apresentações das pesquisas da *Rede*, a pesquisadora Magnani (2018) explica que ele é mais uma, das muitas, substâncias vivas que existem entre os Tikmũ’ũn, “[...] trata-se de uma substância que é – ao mesmo tempo que matéria – perspectiva, sujeito, canto. Urucum é matéria vegetal e canto de *Kõmãyxop*⁸⁰; é tinta, é cheiro e é canto de *yãmĩy* [...]” (p. 201). Diante disso, não coincidentemente, foi após a entrada do Ser urucum na aula que saberes relacionados aos *yãmĩyxop* foram adicionados ‘oficialmente’ a ela. Ao final da aula, eles entoaram 3 cantos de *yãmĩyxop* com muita força e alegria. Somente após corpos pintados, fortes, em movimento, entoarem cantos que Diolina terminou sua aula, conforme podemos observar no *QRCode* a seguir.

Figura 79 – Acesse o *QRCode* para ver a aula sobre os remédios do mato



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EGFtOpOF8FI&t=5s>

A experiência de participar dessa atividade com a ‘Escola do Lúcio’, assim como a da brasinha, também nos ensinou concretamente sobre como alguns aspectos que tínhamos aprendido ao assistir às apresentações dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* que guiaram a

⁸⁰ Magnani (2018) nos informa que os “cantos do urucum” (p. 201) fazem parte do repertório de *Kõmãyxop*, mas destaca que eles também podem ser encontrados nos repertórios de outros *yãmĩyxop*, como do *Xũnim* e do *Hemex*.

nossa prática investigativa, o que foi aprofundado na pesquisa que realizamos na ‘Aldeia do Lúcio. Nessa atividade, diferente da aula de brasinha, o aprender perpassou não somente pelo ver-fazer, mas pelo ver-ouvir-fazer. Eu já tinha aprendido sobre a importância de ver os detalhes, as sutilezas, para então partir para o fazer. Nesse caso, foi importante ouvir também, para que, no momento de imitar a Diolina tomando o remédio, ingerisse a quantidade certa para não passar mal, alerta que deu oralmente enquanto fazia o remédio. Ter ciência da agência dos seres outros (neste caso, ocidentalmente considerados não humanos e/ou matérias-primas) entre os Tikmũ’ũn foi importante para guiar a minha ética de pesquisadora não indígena nesse fazer. Eu sabia que precisava reverenciá-los e respeitá-los enquanto ouvia sobre seus saberes e fazeres. Inclusive, procurei não arrancar nenhuma parte deles ao longo da aula.

Nessa atividade percebemos também que o movimento do grupo no território, no entorno da escola, para localizar os remédios foi essencial para que eu pudesse não somente fazer a aula com eles, que não aconteceu dentro da escola, entre corpos limitados por carteiras. Assim, entendemos o quão central movimentar-se é para entender o ser-saber-viver tikmũ’ũn. Enquanto circulávamos no território, corpos interagiam uns com outros e com seres outros. Vivenciar o fazer pesquisa seguindo o fluxo dos movimentos do grupo era ter clareza também de que novos outros movimentos surgiriam impulsionados por este, exatamente o que aconteceu.

Após esse momento, quando a aula para mim parecia finalizada, Lúcio veio até mim e me disse que ele e os outros professores queriam socializar com as demais pessoas da aldeia os conhecimentos partilhados por Diolina, o que fez iniciar outra atividade conectada à aula dos remédios. Ele justificou esse desejo explicando que muitas pessoas da aldeia sabem que determinada planta é remédio, mas não sabem como prepará-lo e utilizá-lo. Além disso, ele disse que muitas vezes viu as pessoas irem longe, no pouco de mata que possuem, procurar tais remédios, desconhecendo que poderiam encontrá-los perto da escola. Por isso, ele e os outros professores queriam fazer algo para que as pessoas da aldeia soubessem sobre esses remédios. Ao nosso ver, esse novo movimento dos professores, fundamentado em uma preocupação para com a saúde de todos da aldeia, reforça como o cuidado com o outro é algo importante na sociabilidade tikmũ’ũn.

Diante do interesse dos professores de socializar esse saber, cabia a mim, pesquisadora do grupo com formação em Design, ajudá-los a encontrar uma solução entre suas práticas, seus fazeres, que fosse viável frente aos recursos disponíveis na escola. Com isso, perguntei a Lúcio quais

materiais didáticos eles geralmente produziam na escola, ele me disse que faziam muitos mapas. Como o mapa é uma linguagem conhecida na aldeia dele, uma proposta gráfica com grande potencial para trabalhar diversos outros modos comunicacionais, entendi ser uma boa solução para o que procurávamos. Assim, definimos que o grupo de professores, juntamente com os alunos, fariam um mapa com a localização dos remédios que nos foram apresentados na aula de cultura, pela professora Diolina. Nesse mapa localizaríamos cada remédio e produziríamos cópias de textos, fotos ou desenhos dos remédios, em formato de *cards*, com registros dos saberes e fazeres sobre esses Seres do mato. Para acomodar esses *cards*, propusemos criar uma bolsa de papel ou uma garrafa *pet* cortada no meio, que ficaria pendurada ao lado do mapa para distribuição. Uma forma de viabilizar a reposição dos *cards* seria utilizar desenhos, e não fotografias, além de textos manuscritos, assim, os próprios alunos da escola poderiam fazer novos *cards*.

Antes de elaborarem o mapa, eu e os professores fizemos uma reunião com a professora Diolina para esclarecermos dúvidas sobre os remédios que ela tinha apresentado na aula de cultura. Assim, assistimos juntos ao vídeo da aula e definimos juntos os conteúdos que colocaríamos nos *cards*. Foi nessa reunião que Lúcio e os demais traduziram e me explicaram o que Diolina havia nos ensinado, pois durante a aula ela só falou na língua maxakali. Eu não participei da confecção do mapa, pois ele foi feito nos dias em que eu não estava na aldeia, o que mostra que eles não estavam presos à minha presença para desenvolver a atividade que era parte da pesquisa da aldeia.

Analisando a atividade de pesquisa que desenrolou na aula de Território sobre os remédios perto da escola e que inclui a confecção de mapas, identificamos vários aspectos relacionados com o ser-saber-viver tikmũ'ũn guiando o nosso fazer pesquisa com a 'Escola do Lúcio'. São aspectos que também surgiram nas apresentações das pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, aprender vendo-ouvindo-fazendo, fazendo por imitação, agência dos seres considerados não humanos, o movimento e o cuidado.

Nessa atividade de confecção do mapa, especialmente, percebemos a importância do papel de mediador do designer que se compromete com processos criativos coletivos que tragam os envolvidos não somente como colaboradores, mas criadores, sujeitos ativos. Não menos importante é o seu posicionamento político como aquele que busca por soluções acessíveis e adequadas ao contexto de cada povo, adotando uma postura contra-hegemônica. Portanto, nessa atividade de pesquisa em que mais uma vez fui chamada a participar ativamente, de acordo com

minha formação e expertise, poderia contribuir potencializando a autonomia dos processos produtivos, o que enfatizamos na apresentação que fizemos no seminário da *Rede*. Por exemplo, não adiantava propor uma solução com materiais ou equipamentos que não existiam na escola. Era importante pensar em propostas que utilizassem os recursos disponíveis e caminhos viáveis para executá-las.

Os saberes e os fazeres do Ser Tuthi (embaúba)

No dia 6 de setembro de 2019, eu cheguei na aldeia e não vi ninguém. Estava chovendo muito, então imaginei que não teria aula. Era sexta-feira, dia de aula de cultura e eu estava bem animada para participar dela. Imaginando que ninguém fosse aparecer, Lúcio e eu retomamos o trabalho no material da sua apresentação do PIBID, que não havíamos conseguido finalizar, porque fomos participar da aula de remédios, uma das atividades que compõem o material da pesquisa da aldeia. Entretanto, Diolina apareceu na porta, novamente, com um cocar na cabeça, uma *tuhut* (rede de pesca) na mão e nos disse que ia ter aula de cultura, convidando-nos para participar. Começamos a guardar o material para ir para aula, que seria numa cabana fora do prédio escolar, quando outros professores chegaram e sentaram próximos de nós, querendo ajudar na organização do material selecionado para a apresentação de Lúcio e assim o fizemos. Quando eu imaginava que não daria mais para assistir a aula de cultura, pois já eram quase 11 horas da manhã, Lúcio me diz: “vamos filmar a aula de cultura”.

Quando saímos da sala, percebi que o corredor estava lotado, de um lado as mulheres e de outro os homens. Todos estavam pintados. No lado das meninas, havia crianças, mães com seus bebês, várias estavam tecendo com a linha de embaúba. Diolina então começou a aula, explicando sobre a *tuhut* (rede de pesca), mostrando uma que tinha começado a fazer com linha sintética e não com linha de embaúba, porque, segundo ela, é muito difícil de encontrar embaúba no território. Essa mesma dificuldade havia sido ressaltada nas apresentações da pesquisadora Glorinha.

Após essa explicação, Diolina pegou um novelo de fios de *Tuthi* e começou a cantar, sendo acompanhada pelas mulheres. Enquanto entoavam o canto, as mulheres continuavam tecendo e cantando. Segundo Tugny (2010), as mulheres tikmũ’ün, grandes tecelãs e cantoras que são, “[...] enquanto fiam e enlaçam os fios que encontram, as mulheres narram os textos ancestrais dos povos tikmũ’ün, multiplicando texturas e histórias, fazendo do tempo uma qualidade sensível, um lugar intenso, uma abertura possível” (p. 4). Estava, assim, assistindo a uma cena em que as

mulheres tikmũ'ũn criaram um lugar intenso onde seres, saberes e fazeres eram tecidos por meio por um plano relacional e afetivo, com corpos que se moviam produzindo e compartilhando conhecimentos. Tiras de embaúba, urucum nos corpos pintados, homens, mulheres e crianças interagiam e se movimentavam entoando canto. Terminado o canto, as mulheres apareceram com um pedaço da árvore de *Tuthi* (a parte do meio para cima) e Diolina apontou para o local onde tinham tirado o pedaço que segurava, bem longe da aldeia. Feito isso, começaram a cantar novamente. Finalizado o canto, ela fez uma nova explicação, agora mostrando as partes da embaúba que são cortadas e usadas. Então, com um facão, ela arrancou a casca da embaúba, mostrando como se faz para tirar a parte que é usada para tecer.

Todas as meninas estavam olhando atentas para o fazer de Diolina. Afinal, esse era um passo importante para do processo de aprendizagem, vendo-escutando-fazendo. Enquanto ela separava e enrolava os pedaços de embaúba que seriam desfiados, começou a cantar novamente e todas as mulheres a acompanharam, tecendo, cantando, vendo, fazendo juntas, fazendo canto, fazendo linhas, tecendo saberes. Finalizado o canto, ela mostrou a ferramenta que utilizam para desfiar a casca da embaúba, uma faca sem a ponta. Em seguida, Diolina deu uma tira de embaúba para uma das crianças (menina), a faca de raspagem e a orientou fazendo os gestos de como deveria posicionar o seu corpo para raspar a casca de embaúba. Depois disso, a criança começou a raspar a casca, enquanto Diolina ia corrigindo os movimentos dela.

Na sequência, ela pegou a faca de raspar e entregou para Jovelina, junto com uma tira de embaúba. Jovelina começou a mostrar como fazer para desfiar, enquanto nós acompanhávamos cada movimento que ela executava com maestria. Enquanto aprendíamos ali, vendo-ouvindo-fazendo, os fios da embaúba que seriam futuras linhas começaram a aparecer. Jovelina já havia tirado os fios, o que me chamou muita atenção, porque, como explica Magnani (2018), o processo de tirar os fios não é fácil, “[...] a embaúba-fibra-mãe deve ‘gostar de você’ para que você consiga retirar sua casca. Sua linha une e separa cosmos, detém espíritos ferozes, transforma a mulher em sucuri. Sua trama é poderosa e pode curar, se o espírito de sua mãe/criadora for forte o suficiente” (p. 269). Um fazer que demanda habilidades técnicas, xamânicas e afetivas, que deixa claro a agência das mulheres tikmũ'ũn para garantir a sociabilidade desse povo, como nos mostra a referida antropóloga na sua tese.

Ainda que fosse uma atividade na escola com a professora de cultura Diolina, observei a participação ativa das mães das crianças, umas estavam tirando os fios da casca da embaúba, outras enrolando os fios para fazer os fios, havia ainda as que estavam fazendo artesanatos com

os fios prontos. Essas mães, que mostravam dominar com maestria esse fazer, são as responsáveis por ensiná-lo às filhas e às outras parentes próximas. Com isso, nessa atividade, identificamos como o aprender por meio de relações parentais, já identificado nas apresentações das pesquisas na *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, também acontece na escola.

Após este momento, Lúcio me pediu para filmar os meninos que estavam posicionados atrás de mim, pintados e organizados um do lado do outro, junto aos professores Antoninho e Alenildo. Lúcio também estava no meio deles, assim como outros adultos da aldeia. Os alunos na linha da frente estavam com alguns artefatos de caça nas mãos, os da ponta tinham bolsas transpassadas nos seus corpos, um com arco e flecha e outro um bodoque, todos feitos de linha de embaúba. Entre as crianças que estavam à frente, um menino, Amaral Maxakali, segurava o tronco de embaúba (a metade de baixo, complementar à que Diolina tinha mostrado), posicionando-a na vertical e os adultos estavam mais atrás, tocando chocalho e puxando o canto.

Quando eles finalizaram o canto, as mulheres do outro lado começaram a cantar. Quando elas finalizaram, os homens voltaram a cantar e assim continuaram alternadamente por três vezes. Neste momento, entendi que não se tratava de duas aulas de cultura, separadas por gênero, com conteúdos diferentes. Era uma grande atividade, na qual saberes e fazeres estavam sendo socializados/compartilhados de maneira complementar e alternada, como é possível ver no vídeo do *QRCode* a seguir.

Figura 80 – Acesse o *QRCode* para ver um resumo da aula de cultura sobre o Ser *Tuthi*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Mn2Ys3oELZY>

Em algumas apresentações nos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, um dos aprendizados que destacamos é exatamente a complementariedade e alternância de gênero no ser-saber-viver tikmũ'ün, aspecto que pude vivenciar participando daquele momento da aula. Foi possível perceber esse aspecto, com mais clareza, no entoar alternado dos cantos e nas partes do tronco de embaúba cada uma de um lado, complementando-se. Além disso, assim como as mulheres mostravam elementos produzidos pela embaúba, os homens também o fizeram,

portando em seus corpos as bolsas transpassadas, o arco e o bodoque. Diversos são os artefatos produzidos com a *Tuthi*, que, como já explicamos enquanto Glorinha apresentava os saberes desse Ser nos encontros de ‘orientação’ coletiva, é chamada de “fibra-mãe” (MAGNANI, 2018).

Após elogiar Jovelina pelo excelente trabalho, observei um dos homens conversando com Diolina. Imediatamente, os cantos foram retomados, os homens primeiro e depois as mulheres. Finalizado esse momento, Diolina começou a fixar na bolsa tecida a estrutura de um aro de madeira, estruturando a *tuhut* (rede de pesca), e então começou a entoar o último canto da aula.

A experiência dessa aula, além de ter nos mostrado a importância do aprender vendo-ouvindo-fazendo, do aprender por meio de relações com os parentes e com seres outros, concretamente nos permitiu vivenciar um modo de aprender que permeava as apresentações da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* sobre a capacidade transformativa dos seres. Como pudemos ver nessa atividade, a embaúba foi literalmente levada para a aula, por meio dos pedaços que são mostrados pela Diolina e pelo aluno Amaral, foi se transformando em diversos saberes, fazeres e artefatos (tronco, cascas, fios, linhas, *tuhut* - rede). Além disso, é um aprender por meio de um fazer coletivo possibilitado pela interação entre múltiplos seres, saberes e fazeres. A complementariedade é outro aspecto do ser-saber-viver tikmũ’ün que já surgia nas apresentações dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* e que guiou a nossa prática investigativa na ‘Aldeia do Lúcio’. Na atividade *Os saberes e os fazeres do Ser Tuthi (embaúba)*, foi possível perceber como é operada a complementariedade entre gêneros, alternando papéis, movimentos e cantos. Essa complementariedade dava-se tanto pela maneira como os cantos, os saberes e a própria *Tuhti* foram compartilhados, como os tipos de artefatos que foram mostrados. Nesse contexto, dei-me conta de que não estava diante de duas aulas, mas de uma, que estava acontecendo por meio da alternância, enquanto um lado falava, gesticulava, cantava, o outro observava, depois os papéis invertiam-se. Observei, também, que as pessoas se dispuseram daquela maneira intencionalmente no corredor – de um lado as mulheres e do outro os homens –, de modo que eu ficasse no meio, pois assim facilitava e estimulava que eu alternasse a minha participação, virando a câmara ora para um lado, ora para o outro.

Troca de saberes e fazeres culinários

Ainda na primeira semana em que eu estava em campo, em agosto de 2019, passou um carro vendendo pães na ‘Aldeia do Lúcio’. Como estava perto do horário de tomar café, resolvi comprar uns pães para compartilhar com os demais. Zezinho Maxakali foi comigo até o carro e disse assim para mim: “vamos vê se ele vai dá o troco certo procê”. Eu comprei os pães e, por coincidência ou não, eu não recebi o troco certo. Além disso, chamou-me atenção o fato de os pães não parecerem frescos. Eu já andava angustiada e triste, sentindo-me impotente frente a situação da fome e de enfermidades que presenciava nas aldeias. Vivenciei situações em que vi pessoas da aldeia tentando comprar alimentos no comércio, mas os comerciantes alegavam que existiam dívidas e por isso não forneciam os gêneros. Com isso, ouvi a marcante frase: “Se cê num paga Paula, eles num vendem mais. Então cê num comi”. Essa frase ficou martelando na minha cabeça. Quando retornei desse período na aldeia para minha casa, desabafei com minha mãe sobre o se passava na aldeia. Ela, uma fazedora de pão de mão cheia, disse-me assim: “eu acho que você devia ensina eles a faze pão”. Na hora a proposição de minha mãe me pareceu absurda, porque fiquei com medo de inserir entre eles uma prática não indígena, mesmo sabendo que eles já consumiam pães dos vendedores que adentravam nas aldeias.

Após discutir a situação da aldeia e a proposta feita por minha mãe, eu e minha orientadora resolvemos que eu poderia, sim, ensiná-los a fazer pão. Nossa intenção não era de que eles parassem de comprar os pães que já consumiam, mas de fornecer a eles a possibilidade de escolha (comprar o pão ou fazer seu próprio pão). Esse também é um posicionamento político nosso que busca, no contexto desta pesquisa, praticar ações em favor da justiça e da vida de todos os seres. Pensar em alternativas alimentares mais autônomas, saudáveis e economicamente viáveis seria uma maneira de colaborar com a existência dos Tikmũ’ũn.

Assim, propusemos uma troca de saberes com as mulheres tikmũ’ũn, buscando estabelecer relações de reciprocidade, eu as ensinaria a fazer pães e o que mais elas quisessem, e elas me ensinariam a fazer as comidas de antigamente dos Tikmũ’ũn, que tínhamos tido conhecimento por conta das pesquisas de Zezinho e Tuilá. Antes mesmo da minha chegada na aldeia, passei uma mensagem para ao Lúcio pedindo que ele compartilhasse a proposta com as mulheres. No outro dia, ele me mandou uma mensagem no celular dizendo que elas gostaram muito da ideia e que estavam animadas. A resposta tão positiva e receptiva das mulheres tikmũ’ũn ajudou-nos a perceber que a nossa proposta se alinhava ao modo como elas, ancestralmente, aprendem, estabelecendo relações com outros, algo que estávamos aprendendo com a *Rede de Pesquisa*

Hãm Yĩkopit e com o fazer pesquisa com a ‘Escola do Lúcio’, compartilhando aulas e outras atividades.

Para que fosse possível concretizarmos a troca de saberes e fazeres, eu precisava aprender a fazer o pão, porque passei uma vida vendo minha mãe fazer, mas nunca tinha colocado, de fato, a mão na massa. Em seguida, era preciso adquirir os materiais/ingredientes para o meu retorno ao território.

Quando eu retornei à aldeia, no mês de outubro, surpreendeu-me o fato de que faríamos a troca de receitas na escola, pois eu sabia que o fogão à lenha que existia na cozinha estava quebrado e não tínhamos gás para usar o fogão industrial. Então, antes de iniciarmos o momento de troca, precisávamos solucionar o problema do gás. A professora Diolina falou que tinha uma botija vazia na casa dela que poderíamos pegar para trocar por uma cheia na cidade. Assim o fizemos, eu levei a botija vazia e voltei com uma nova. O combinado foi que, assim que o gás acabasse, retornaríamos a botija para Diolina.

O primeiro momento da troca de receitas aconteceu em 17 de outubro de 2019, quando eu ensinei as mulheres a fazer pães. Quando cheguei na aldeia, percebi uma movimentação diferente entre as mulheres, tinha mais delas na escola do que o costume. Além delas, todos os alunos estavam presentes, os professores homens e alguns pais também. Entendi que, diferente do que imaginei, não se tratava de uma atividade apenas entre mim e as mulheres, mas envolveria várias outras pessoas da aldeia, incluindo as crianças e os professores da escola. Todos faríamos juntos essa troca de saberes, que se tornou uma atividade de pesquisa e ao mesmo tempo de prática pedagógica. Assim, enquanto eu ensinava o passo a passo da receita dos pães, já com a mão na massa, Lúcio explicava na língua maxakali partes do que eu havia dito em português. Somente Reginaldo, professor regente de turma, e seu irmão Filipe, pai de um dos alunos, estavam anotando em um caderno, a maioria estava olhando fixamente o meu corpo em movimento e ouvindo minhas explicações. Assim que fiz uma primeira remessa de pães, falei que seria a vez das mulheres fazerem elas mesmas os pães, pois, seguindo o que tínhamos aprendido com a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, para aprender tem que fazer.

Nesse momento, elas começaram a preparar a massa e eu tentei ajudá-las orientando, repetindo a medida de cada ingrediente para a receita, sempre consultando meu caderninho com as explicações de minha mãe. Lúcio, então, fez uma intervenção e pediu que eu não lembrasse as mulheres sobre as medidas, explicando-me que elas tinham que lembrar o que acabaram de ver

e ouvir. Essas palavras de Lúcio reforçam a forma como aprendem, vendo-ouvindo-fazendo, bem como a importância do olhar atento e sensível, a exemplo do que vivenciei na atividade da brasinha. Como previsto, as mulheres conseguiram fazer os pães. Lúcio e as crianças colocaram também a mão na massa, principalmente na hora de enrolar os pães, como podemos observar na *Figura 81*.

Figura 81 – Alguns registros da primeira tentativa de produção de pães pelos Tikmũ'ũn



Fonte: autora, 2019

Na semana seguinte, elas quiseram me mostrar como estavam fazendo os pães. Assim, no dia 22 de outubro de 2019, elas encabeçaram a produção, envolvendo a todos - alunos, professores, familiares e anciãos. Todos participaram ativamente, uns colocando os ingredientes, outros os mexendo, sovando, esticando e cortando a massa; outros observavam atentamente; havia ainda os que registraram o processo por meio de vídeos, fotos, pois nessa ocasião não cuidei da câmera, queria vê-las. Observei que elas tinham um modo próprio de fazer os pães, não utilizavam os mesmos instrumentos (copos e colheres) para medir os ingredientes que eu tinha

usado no primeiro dia de produção de pães. Elas mediam a quantidade dos ingredientes de forma mais fluida, balizada pela métrica da memória e do olho. Além disso, cortaram a massa em cubinhos, padronizando o tamanho dos pães, o que aumentou a rentabilidade da receita ‘original’ expressivamente, de 16 pães irregulares para 44 pães, aproximadamente do tamanho de um pão de sal de 50 gramas, garantindo assim que todos pudessem comer pelo menos uma unidade de pão.

Neste momento, percebi que quando me chamaram para ver como elas estavam fazendo os pães, tratava-se, também, de uma proposta de troca de saberes, pois elas estavam me mostrando como tinham se apropriado do que eu havia ensinado, mas do jeito delas. Esse jeito tikmũ’ün mostrou-se, inclusive, mais rentável e adequado às demandas da aldeia. Além disso, elas estavam também me ensinando sobre um fazer coletivo, em que todos colaboram complementarmente, não havia uma divisão de tarefas, na maior parte do tempo, todos faziam um pouco de tudo. Isso nos remeteu à dinâmica vivida ao longo dos nossos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, em que todo mundo ajudava e fazia algo, como mostra o *QRCode* a seguir.

Figura 82 – Acesse o *QRCode* para ver o jeito tikmũ’ün de fazer pães



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DAr6DWYphK0>

Além dos pães, as mulheres me pediram nesse dia para que eu as ensinasse a fazer bolo de aniversário e docinhos de festa. Como o pedido veio delas, e eu já me sentia com mais intimidade com elas, propus que fizessemos juntas já desde o início. Assim, realizamos outra atividade de trocas de receitas, no dia 24 de outubro de 2019, quando compartilhei como deveríamos fazer a receita do bolo de aniversário, umas pegavam os trigos, outras jogavam o leite, algumas faziam a mistura, e desse modo, uma complementando o trabalho da outra, fomos fazendo juntas. Nessa atividade, os professores homens também participaram, assim como os alunos, meninos e meninas. De certa maneira, alinhei a proposta de fazer esse segundo momento de troca de saberes e fazeres culinários seguindo o caminho que elas tinham trilhado quando me ensinaram como estavam fazendo a receita dos pães que eu as tinha ensinado.

Enquanto focávamos em fazer juntos o bolo e os docinhos, outras mulheres faziam broas, bolo de mandioca, bolo branco e de chocolate, que eu também havia ensinado no dia dos pães, para que pudéssemos nos alimentar, enquanto trabalhávamos. Tamanha foi a alegria de todos, pois a partir desse aprendizado poderiam celebrar as festas das crianças sem gastar valores onerosos comprando bolos na cidade, que, no final do encontro, cantaram parabéns, mesmo não sendo o aniversário de ninguém. Em seguida, entoaram um canto *yãmĩxop*, o que me fez lembrar que eles sempre estiveram ali presentes conosco nos *corpos sonoros* (JAMAL, 2012) dos Tikmũ'ũn.

Desde esse dia, enquanto duraram os ingredientes que eu levei, as mulheres tikmũ'ũn passaram a fazer pães na escola como merenda das crianças, que nessa época não estava sendo enviada pelo Estado. Como havia merenda, passamos a trabalhar com os alunos até 12h e ficávamos sempre felizes quando subia o cheiro dos pães, que comíamos ainda quentinhos. Essa atitude das mulheres tikmũ'ũn, além de mostrar que elas agem de maneira autônoma para, por exemplo, fazerem a escola acontecer, remonta a um modo de aprender que se baseia no cuidado tikmũ'ũn para com o outro, como já explicamos na seção anterior. Na visita seguinte ao território, em novembro de 2019, além das diversas ações que já tínhamos nos organizado para fazer com a escola de Lúcio e com a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, as mulheres da 'Aldeia de Major' chamaram-me para trocar saberes culinários com elas também, o que aconteceu em um encontro em que aprendemos a fazer bolo de aniversário e docinhos.

É importante ainda fazermos duas observações sobre a experiência descrita. A primeira refere-se ao fato de que, infelizmente, não conseguimos fazer as trocas das receitas das comidas ancestrais tikmũ'ũn, previstas para acontecer em 2020, ano em que a pandemia foi instaurada e o acesso aos Territórios Indígenas foi suspenso por tempo indeterminado. A segunda observação está relacionada com o fato de a experiência dos pães ter me aproximado das mulheres da 'Aldeia de Lúcio', pois fazer comida é uma das maneiras das mulheres tikmũ'ũn cuidarem dos seus filhos, da sua família, dos parentes, da aldeia e até mesmo dos *yãmĩxop*. Quando me ofereci para fazer comida para elas, parece que elas reconheceram minha demonstração de cuidado para com elas e com toda a aldeia.

Diferente das demais, essa experiência da troca de saberes culinários, que se tornou mais uma atividade de pesquisa e prática pedagógica com a 'Escola do Lúcio', partiu de mim, orientada/inspirada em dois aprendizados obtidos com as pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. O primeiro refere-se ao aprender fazendo. Não faria sentido eu passar a receita ou explicar sobre como fazer pães, não é assim que se aprende entre os Tikmũ'ũn, os pesquisadores

já tinham deixado isso muito claro, para aprender é preciso fazer, coletivamente, por meio da imitação. O segundo aprendizado refere-se ao fato de esse aprender por meio de relações entre diferentes seres, como vimos, ser um aspecto central tanto para o saber, quanto para o ser e viver *tikmũ'ũn*. Assim, eu sabia que essa atividade deveria orientar-se pela busca de se estabelecer relações de reciprocidade e troca, o que ficou muito claro quando elas me mostraram como estavam fazendo os pães, de maneira coletiva e complementar. Por isso, fiz questão de, na segunda atividade de troca de receitas, em que compartilhamos saberes para confeccionar bolo de aniversário e docinhos, orientar o trabalho na perspectiva de estar vendo-ouvindo-fazendo, ou seja, fazendo juntos.

Plantar sementes e mudas de árvores

Na minha primeira quinzena na aldeia, enquanto estávamos planejando as atividades que faríamos juntos na escola, perguntei a Lúcio sobre a aula de Território. Ele me explicou que como não tinham mais a floresta/mata para levarem os alunos, era importante que eles plantassem para que um dia fosse possível levá-los. Com isso, decidimos que faríamos aulas para plantarmos árvores. Mas, ele me apresentou um problema que não tinha me ocorrido até então: a ausência de sementes e de dinheiro para adquiri-las. Lúcio me explicou que esse era um dos problemas que tinham que enfrentar, a carência de recursos para “fazerem por si mesmos” (*Yăy Pu Mîy*) as coisas, ou seja, com autonomia, um aprendizado, como discutimos na seção anterior, importante para o ser-saber-viver *tikmũ'ũn*.

Diante disso, Lúcio me perguntou se eu conseguiria algumas sementes⁸¹, o que me comprometi a fazer. Contactei um ecologista⁸² da cidade de Santa Teresa/ES, colega de minha mãe e por isso indicado por ela, que nos doou várias sementes de plantas da Mata Atlântica. Ele me deu sementes de pau ferro, ipê amarelo, ipê rosa, ipê branco, ipê roxo, cerejeira, fedegoso, pau formiga, saboneteira, jatobá e guapuruvú. Junto com as sementes, fiz algumas anotações do que ele tinha me explicado sobre os procedimentos de plantio e germinação de cada uma delas, para que eu pudesse explicar aos pesquisadores *tikmũ'ũn*. De posse dos diversos sacos de sementes

⁸¹ Como mencionado na seção anterior, no último encontro, Lúcio nos apresentou uma outra justificativa para o plantio das sementes: plantar as futuras árvores perto dos remédios que ainda existem na aldeia a fim de protegê-los de possíveis queimadas.

⁸² Nilton Broseghini é famoso por já ter plantado mais de 500 mil árvores na região serrana de Espírito Santo. Ele trabalha com educação ambiental, criação de mudas e recuperação de áreas degradadas.

e das anotações, retornei à aldeia. Como não tinha na cidade de Santa Helena de Minas sacos disponíveis para fazermos as mudas, comprei um saco com 50 copos descartáveis.

No dia 22 de outubro de 2019, no sétimo dia da minha segunda quinzena no território, iniciamos parte da aula de Território com a atividade de plantar. Fomos todos para uma área externa perto da escola, onde havia um ponto de água, e ali, professores, alunos, pais, mães, iniciaram o processo de plantio. A responsabilidade de registrar a aula ficou comigo, pois todos queriam plantar. Apesar de ter as explicações do ecologista em mãos, não foi preciso que eu as acessasse ou explicasse para eles sobre os processos de germinação de cada uma delas, eles sabiam o que fazer e como fazer do jeito deles.

Enquanto filmava a aula, observava atentamente a sequência de ações do grupo. Inicialmente, os professores fizeram a preparação da terra para o plantio das sementes. Primeiro Lúcio cavou a terra e encheu um caneco com ela. Em seguida, os outros professores, Alenildo (Território) e Reginaldo (regente de turma), pegaram alguns copinhos e passaram a enchê-los com a terra do caneco. Nesse momento, os alunos mais novos ainda estavam vendo-ouvindo os professores lidar com a terra. Após esse momento, Lúcio chamou os alunos e distribuiu os copinhos vazios entre eles, que passaram a enchê-los com a terra do caneco, imitando Alenildo e Reginaldo. Como muitas mãos passaram a se encontrar no pequeno caneco com terra, Alenildo, Marköy (em memória) e Nozinho começaram a pegar a terra diretamente do chão, imediatamente, alguns alunos passaram a imitá-los. Quando o caneco ficava vazio, um dos professores enchia-o novamente, e assim eles iam fazendo juntos, uns pegavam a terra no caneco, outros do chão, todos se movimentavam e faziam juntos a atividade acontecer, preparando os recipientes para receber as sementes. Depois que todos os copos estavam cheios de terra, posicionados um ao lado do outro, iniciaram a etapa de colocação das sementes.

Para tanto, eles pegaram os copinhos cheios de terra e os saquinhos com as sementes e conversavam entre si, Lúcio me perguntou quanto tempo eu achava que eles tinham que deixar a semente de guapuruvú na água fervendo, mostrando que eles já sabiam que antes de plantar era preciso fazer esse procedimento, no caso dessa semente. Assim, parecia que, na realidade, ao me perguntar, ele queria era me envolver mais na atividade para além de fazer o registro audiovisual. Aproveitei essa interação para acessar as explicações do ecologista e falar que as 3 sementes de abacate que minha mãe havia enviado poderiam ser colocadas diretamente no chão. Lúcio então me mostrou que Alenildo estava fazendo exatamente isso, cavando o buraco para colocar a semente do abacate, ou seja, eles já sabiam o que fazer. Ele me perguntou ainda

a quantidade de sementes, de cada tipo, eu achava que eles deviam plantar. Comentei que talvez pudessem plantar uma mesma quantidade de cada espécie, a não ser que tivessem preferência entre elas. Com isso, eles contaram para ver quantos copinhos de terra tínhamos, que totalizaram 47, mais alguns recipientes (saquinhos, caixas de leite) que eles levaram por iniciativa própria, e definiram que plantariam de 4 a 5 sementes de cada tipo de árvore.

Decidido isso, Lúcio novamente mostrou para os alunos como deveriam fazer: ele pegou as sementes e fez uns buracos não muito profundos na terra dentro do copo, colocou as sementes e as cobriu. Em seguida, todos passaram a escolher as sementes que queriam plantar e colocaram nos copinhos. Nesse momento, a professora Diolina chegou, com mais algumas mães, e começaram a conversar sobre as sementes. Ela pegava cada uma delas e tecia comentários na língua maxakali sobre elas. Enquanto os alunos faziam o plantio, escutavam sua fala, ora interagindo entre si e olhando para Diolina, ora comentando algo. Quando as sementes de guapuruvú que estavam no caneco com a água chegaram da fervura, Diolina mostrou-me que perto da sua casa havia um pé de guapuruvú que ela mesma havia plantado e que agora já era uma árvore grande. Muitos sorrisos e risadas foram dadas, enquanto diversos corpos se movimentavam juntos com as sementes rumo à terra dos copinhos.

Enquanto todos estavam plantando as sementes, uma cena chamou minha atenção. Uma aluna estava tentando quebrar a semente de jatobá com a ponta mais quadrada de uma picareta, ela tentou várias vezes, mas ela não estava obtendo êxito. Um dos seus colegas pegou a ferramenta da mão dela, virou de cabeça para baixo e quebrou com a base de madeira que tinha um tamanho maior que as pontas, a aluna então pegou outra semente e fez igual. No nosso entendimento, essa cena exemplifica que nesse fazer juntos também há generosidade. A generosidade perpassou por diversos momentos da aula, um sempre ajudando o outro, principalmente os mais velhos ajudavam os mais novos, que tentavam a todo momento também participar da atividade.

Além disso, após assistir ao vídeo dessa atividade, pudemos perceber que, durante todo seu desenvolvimento, todos estavam aprendendo e ao mesmo tempo ensinando, os papéis professor/aluno eram fluidos, deste modo todos estavam fazendo juntos. No momento em que os copinhos já estavam com suas respectivas sementes, eles furaram sua base com a ponta de um lápis e os levaram para perto do tanque, onde havia uma torneira com água.

Antes de começar a molhar as plantas, Lúcio me mostrou 6 mudas de árvores frutíferas que ele já havia plantado antes de começarmos a pesquisa de campo. Ele me disse que sempre que

conseguia sementes, fazia mudas. Em seguida, ele tirou o sifão da parede, ligou a torneira em cima, molhou todos os copinhos e me explicou que as mudas ficariam ali, pois era o local mais próximo da água. Ali, sempre quando fossem usar a torneira, lembrariam de molhar as mudas. A professora de cultura Diolina foi a responsável por guardar os sacos com as sementes que sobraram.

Os dias se passaram e eu me esqueci completamente das mudas, mas eles não, continuaram cuidando das sementes, já plantadas. Quase um mês depois, quando retornei à aldeia, em 14 de novembro de 2019, Lúcio me disse: “hoje é dia de planta mais e muda as plantas de lugar, os copinhos tão pequenos pra elas”. Como ocorreu na atividade anterior, essa também foi realizada no dia da aula de Território. Novamente, fiquei responsável pela câmera. Percebi que quando se tratava de aulas que envolvia lidar diretamente com a mãe Terra e seus diversos seres, todos se animavam muito e queriam colocar a ‘mão na massa’, sobrando a câmera para mim, a exemplo das aulas sobre a atividade dos remédios.

Nessa segunda atividade, diferente do que ocorreu na primeira, foram eles que se movimentaram para conseguir os recipientes maiores para transplantar as mudas. Professores, alunos, pais e mães apareceram com vários sacos de alimentos não perecíveis, caixas de leite e garrafas *pets*, vazios e limpos. Eles também haviam separado alguns caroços de manga para plantar junto com as sementes que sobraram das que eu havia levado e que ficaram sob a guarda de Diolina. A intenção era fazer mais mudas.

A dinâmica da atividade foi muito parecida com a anterior, mas dessa vez os alunos já iniciaram o plantio das sementes sem que os professores mostrassem como fazer, uma vez que isso já tinha acontecido na aula anterior. Nessa segunda atividade de plantar também houve uma participação mais intensa da professora Diolina⁸³, que falava e explicava sobre as plantas. Às vezes, ela direcionava a sua fala para alguns alunos especificamente, mostrando como no futuro deveriam colocar as mudas na terra. Todos plantaram, transplantaram e colocaram as mudas no mesmo local onde haviam deixado os copinhos das sementes, pois lá elas seriam constantemente molhadas e cuidadas por eles, como mostra o *QRCode* a seguir.

⁸³ Não conseguimos fazer o momento de revisão/reflexão coletiva sobre essas aulas, não sendo possível, assim, adentrar sobre o que Diolina nos ensinou nos diversos momentos em que falou na língua maxakali.

Figura 83 – Acesse o *QRCode* para ver as aulas de plantar sementes e mudas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QYpFfcV9Gdw&t=54s>

A autonomia com que agiam nessa aula mostrava como estavam engajados na atividade que eles mesmos propuseram. Como Lúcio já havia me explicado, este era um movimento fundamental para transformar a situação atual do território, para que um dia fosse possível levar os alunos para dentro da floresta/mata novamente. Conforme já tínhamos aprendido com a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, a vontade e a iniciativa, o agir com autonomia para organizar uma prática com profunda interação com o território, foram fundamentais para o engajamento de todos.

Ao analisar os vídeos dessa segunda atividade de plantar, identifiquei que, no dia anterior a ela, Lúcio deu uma aula na escola sobre as partes da planta. Ele desenhou uma árvore no quadro e em cada uma de suas partes puxou uma linha para preencher junto com os alunos. Enquanto dava a aula, Lúcio destacou quais as partes eram responsáveis por levar alimento para as demais. Segundo ele, os alunos precisavam conhecer sobre as partes da planta para então aprender a não as machucar, era preciso cuidar delas, alimentá-las.

Com essa explicação, Lúcio mostra que no processo de formação escolar não se abandona os princípios do ser-fazer-viver tikmũ'ũn. Além de plantar, era importante também saber cuidar, porque sem o cuidado elas morreriam. Até porque, no futuro, os alunos seriam os responsáveis por cuidar dessas plantas. Como nos explicaram no seminário da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, cada aluno ganharia uma muda e, ao transplantá-la para a Terra, tornariam-se responsáveis por ela, junto com sua família, o que de fato aconteceu, como mostraremos na próxima seção. Como já destacamos na seção anterior, ao se tornarem 'donos' dessas plantas, Lúcio e os demais professores estavam assegurando que todas receberiam um contínuo cuidado.

Figura 84 – À esquerda, aula sobre como cuidar das plantas, à direita, aula de plantar



Fonte: autora, 2019

A figura acima resume visualmente as ações que envolveu o plantio de sementes e mudas de árvores, ‘fazer desenho’ e ‘fazer plantio’. A aula de Lúcio, dentro da sala de aula, soma-se aos esforços empreendidos para a transformação do território e, assim, o retorno da floresta/mata.

Ao longo dessa experiência, retomamos alguns aprendizados da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* que foram reforçados no cotidiano da pesquisa com a ‘Escola do Lúcio’. Especificamente, detalhamos quais e de que maneira os aspectos sobre o ser-saber-viver tikmũ’ũn guiaram o nosso fazer pesquisa. Inicialmente, identificamos que a vontade e iniciativa foram determinantes para, em meio à falta de recursos, agirmos com autonomia para desenvolver a pesquisa que está conectada com as atividades da escola. Foram diversos movimentos da minha parte e da parte das pessoas da aldeia para tornar possível as atividades pedagógicas de plantar árvores, que fortalecem a busca pela transformação do território. Todos os movimentos que acompanhei na *Rede* vão na direção dessa transformação e deixam claro, ao apurar nosso olhar na pesquisa na ‘Aldeia do Lúcio’, como a escola pode ser um espaço potente para isso. Como aprendemos com a *Rede*, os Tikmũ’ũn estabelecem uma forte relação com a Terra por meio do cuidado, por isso, não é à toa que, no futuro, quando as crianças da ‘Aldeia do Lúcio’ transplantarem as mudas para a Terra, selecionariam ‘donos’ para elas, para assegurar o cuidado. Cuidar é agir, por isso demanda por movimentos, exatamente o que fizemos.

Aprender sobre escola, fazendo pesquisa

As atividades de pesquisa que descrevemos nesta seção desenvolvidas na ‘Aldeia do Lúcio’ estão entrelaçadas com o cotidiano da escola. Nesse contexto, quando posicionamos nossa lente de análise na pesquisa dentro dessa aldeia, aproximamo-nos do fazer escola tikmũ’ũn, que por sua

vez está relacionado com o ser-saber-viver tikmũ'ũn. Assim, as histórias das atividades e práticas experienciadas e compartilhadas ensinam-nos não somente sobre o fazer pesquisa juntos, que permeia todas as pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, como também sobre o próprio ser-fazer escola, sendo essa mais uma contribuição desta tese. Isto porque o fazer que trilhamos para compreender a escola tikmũ'ũn foi o da pesquisa, assim como fazendo a escola experimentamos um fazer pesquisa entre múltiplos seres, saberes e fazeres.

Nesse sentido, nesta subseção, aprofundaremos em alguns pontos das atividades que dizem respeito precisamente ao ser-fazer escola, acompanhadas de explicações que ouvimos dos Tikmũ'ũn sobre a escola. Como a nossa percepção é situada, diante da pluralidade na origem e no viver dos Tikmũ'ũn, abriremos o interior da 'Escola do Lúcio', descrevendo as atividades que coletivamente fizemos nas aulas, dialogando com outros pesquisadores que discutiram sobre a escola desse povo, com o objetivo de contribuir com a compreensão do ser-fazer escola tikmũ'ũn já esboçado em outras pesquisas.

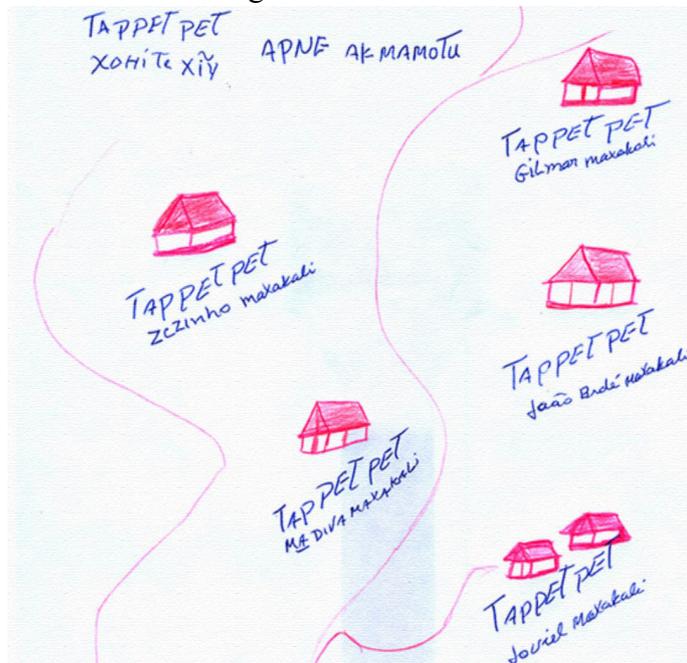
Ser-fazer escola tikmũ'ũn na 'Aldeia do Lúcio'

Ao chegar no Território de Água Boa, em agosto de 2019, chamou-me atenção a forma como se referiam à escola, 'Escola do Lúcio'. Quando perguntei a Lúcio sobre as demais escolas que havia no território, ele disse que tinha, na época, a 'Escola de Joviel', 'Escola do Major', 'Escola do Badé', 'Escola de Gilmar', 'Escola de Sinvaldo', 'Escola de Waldemar', 'Escola de Luizinha', 'Escola de Marcelinho', 'Escola de Zezinho', 'Escola de Basílio', 'Escola Novas Raízes' e 'Escola *Ãmãxux*'. De início, percebi que a maioria recebia o nome de um dos professores, exceto as duas últimas. Entretanto, como é possível perceber no mapa do Território de Água Boa feito pelo pesquisador Carlos Alexandre, compartilhado na seção *A pesquisa e os caminhos percorridos*, notei que as escolas recebiam o mesmo nome da aldeia. Essa mesma conformação de professores e escolas é expressa em um desenho produzido pelos professores tikmũ'ũn que cursaram o *Programa de Implementação de Escola Indígenas de Minas Gerais (PIEI)*⁸⁴, em 1996, como podemos ver na *Figura 85*. Parece-nos que esse modo de nomear as escolas é uma

⁸⁴ Criado, em 1995, segundo Dutra *et al* (2003), o Programa de Implementação de Escola Indígenas de Minas Gerais (PIEI) nasce oficialmente da parceria entre os Xakriabá, Krenak, Maxakali e Pataxó, SEE/MG, UFMG, Instituto Estadual de Florestas e Administração Regional de Governador Valadares da Funai. A formação de professores indígenas, nível magistério, configurou-se como um pilar central do PIEI. O primeiro Curso de Formação para Professores Indígenas em Minas Gerais teve início em janeiro de 1996, sendo chamado de *Uhitup*, uma palavra da língua maxakali que significa 'alegria', com uma turma de sessenta e seis professores.

prática antiga e cambiante entre os Tikmũ'ũn. Antes, a 'Escola do Lúcio' era chamada de 'Escola de Zezinho', época em que seu pai ainda dava aula.

Figura 85 – Os nomes antigos das escolas do Território de Água Boa



Fonte: http://livrosdafloresta.lettras.ufmg.br/professores_07.php

Sobre a origem dessa maneira de nomear, a antropóloga Álvares (2018) fornece-nos uma explicação relacionada à história da escola entre os Tikmũ'ũn, especificamente sobre o momento em que a educação escolar indígena saiu das mãos da Funai para o Ministério da Educação. Com essa transição, as escolas tikmũ'ũn ficaram vinculadas à rede de ensino de Minas Gerais e, no ano de 1997, após ingressarem no PIEI, os professores tikmũ'ũn assumiram a docência em suas escolas. Segundo a pesquisadora, a implantação dessas escolas gerou uma grande tensão na comunidade, pois trouxe a “[...] distribuição de poder, bens e prestígio dentro de um grupo politicamente faccionado com forte tendência igualitária” (p. 178). O surgimento da categoria ‘professor indígena’ entre os Tikmũ'ũn criou um cenário de desigualdade, uma vez que um pequeno grupo, os que tinham sido escolhidos para cursar o PIEI, passaram a ter salários, controle sobre alimentos e acesso ao mundo não indígena de maneira diferenciada. Tais benefícios geraram disputas, sendo que, nos primeiros anos de funcionamento das escolas, como destaca a referida antropóloga, aconteceram “[...] vários confrontos violentos, com agressões físicas, destruição de casas e, até mesmo, de ameaças de morte entre alguns grupos rivais, além do afastamento espacial desses” (*Ibidem*, p. 180). Foi nesse contexto conflituoso que, segundo Álvares (2018), os Tikmũ'ũn passaram a nomear suas escolas a partir dos nomes de seus ‘donos’, ou seja, os professores que conseguiram manter seus cargos e que expulsaram os seus rivais.

Refletindo sobre a experiência de compartilhar o cotidiano da pesquisa entrelaçada ao da escola, entendemos que se o modo de nomear as escolas retrata a organização social dentro dos territórios, por grupos inter-geracionais, ela também está relacionada com o ser-saber-viver tikmũ'ũn pautado no cuidado para com essa instituição. Como já mencionamos, com base em Romero (2021), garantir que as coisas tenham um 'dono' é assegurar que elas serão cuidadas. Nessa perspectiva, dar nome dos professores para as escolas, atribuindo a ele a condição de 'dono' da escola, é também a garantia do cuidado para com essa instituição, em consonância com as relações sociais internas. Esses nomes são cambiantes, mudam de acordo com quem vai garantir seu cuidado.

No entanto, nas aulas em que as atividades que compõem o material da pesquisa foram desenvolvidas, ficou claro que o fato da escola receber o nome de um dos professores, portanto, ser ele o 'dono', não significa que é ele quem 'manda' nela e/ou em quem lá trabalha. É importante retomar que a noção de 'dono' entre os Tikmũ'ũn muito se difere da ideia de 'posse privada' da sociedade capitalista. Ao acompanhar o cotidiano da 'Escola de Lúcio', percebemos que ela acontece por meio de um fazer coletivo, com a participação de todos da aldeia. Mesmo que haja um número específico de professores 'oficiais' que são enquadrados em algum tipo de 'categorização' profissional, na época, professor regente, de Território e de Cultura, nas aulas que acompanhamos, os professores trabalham juntos, envolvendo os demais Tikmũ'ũn da aldeia que nem contratados são. Inclusive, quando indaguei Lúcio sobre os dias de suas aulas, ele prontamente me explicou que dava aula na segunda, terça e quarta, mas que participava das demais aulas, pois os professores trabalham juntos.

O trabalho coletivo na escola, que foge à organização disciplinar convencional, é bem esclarecido na pesquisa de Major Maxakali, membro da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Com o título *Ũgmũn ponopextot maxakani: hãm'ãgtux'ãgtux ãte Mãyoh Maxakani* (Ser professor Maxakali: uma história contada por Major Maxakali), sendo sua pesquisa na *Rede* também seu TCC do Fiei (MAXAKALI, 2021)⁸⁵. Nesse trabalho, ele apresenta sua escola, com os professores e alunos, descrevendo diversas práticas que lá são realizadas. Ele inclui entre os que ensinam na escola, suas cunhadas, Carmem Silva Maxakali e Arlete Maxakali, que à época não eram 'oficialmente' contratadas como professoras.

⁸⁵ Já disponível em: <https://issuu.com/paulagobetti/docs/ser_professor_maxakali_-_major>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Ao visitar outras escolas em Água Boa, nas aldeias de Major, Badé, Joviel, Basílio e em *Ãmãxux*, percebi que, a exemplo do que já havia vivenciado na ‘Escola de Lúcio’, os professores são parentes próximos do professor, cujo nome é associado à instituição. De acordo com o que aprendemos nos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, essa organização das escolas está alinhada ao modo ancestral tikmũ’ũn de aprender por meio de relação com os parentes próximos. Por exemplo, na ‘Escola de Lúcio’, na época, os professores eram ele (professor regente da turma em que estudam as crianças mais velhas), seu irmão Reginaldo (professor regente da turma em que estudam as crianças mais novas), sua cunhada Diolina (professora de Cultura), seu cunhado Antoninho (professor de Cultura) e seu genro Alenildo (professor de Território).

Outro aspecto que nos chamou atenção era que, nos registros da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), constavam somente três escolas tikmũ’ũn e somente uma escola em Água Boa: Escola Estadual Indígena Maxakali, no Território de Água Boa (Santa Helena de Minas); Escola Estadual Capitãozinho Maxakali, no Território de Pradinho (Bertópolis) e Escola Estadual Isabel da Silva Maxakali (Aldeia Verde – Ladainha)⁸⁶. Mas, a configuração interna mostra, pelo menos, treze escolas em Água Boa. Percebemos também que enquanto o trabalho na escola é mais coletivo, centrado na cultura e no território, a organização administrativa mantém a especialização de funções e uma matriz curricular disciplinar. Desde 2021, deu-se início em Água Boa a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental, seguindo as etapas previstas de escolarização nacional. Com isso, além dos professores regentes de aulas, de Território e de Cultura, criaram-se outras categorias, os professores de disciplinas.

Há um desencontro entre a organização administrativa e pedagógica prevista pela Secretaria de Educação e a que realmente acontece internamente, que segue o fluxo das relações sociocosmológicas, alinhando-se ao ser-saber-viver tikmũ’ũn, fator que traz muitos desafios para eles. Os critérios oficiais de enturmação dos alunos, que utilizam a faixa etária e o ano escolar como referência, confrontam com o critério relacional que move as alianças de parentesco tikmũ’ũn para agrupar os alunos. A composição da equipe de professores e as funções para as quais são contratados contrapõem-se à prática da não divisão do trabalho escolar e a um fazer coletivo. O calendário e os horários da escola, que seguem o modelo aplicado pelo Estado em outras escolas e não na vida tikmũ’ũn, estipulando dia e horário de aula, são diferentes do modo de vida desse povo, em que os fluxos da escola não se distinguem do que acontece na comunidade.

⁸⁶ Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Para os Tikmũ'ũn, são os pais quem escolhem os professores com os quais os filhos irão estudar, tendo como referência as relações de parentesco e alianças que estabelecem entre si na aldeia. Sobre essa escolha, Álvares (2018) nos mostra em seu trabalho que nem mesmo o aspecto de proximidade/afastamento espacial interfere nesse critério relacional, “[...] muitas crianças frequentam a escola de um professor espacialmente muito distante de suas aldeias, mesmo quando há uma escola dentro de sua própria aldeia” (p. 182). Lúcio deu-nos um exemplo disso ao nos contar que, mesmo depois da sua irmã ter mudado de aldeia, seu sobrinho continuou estudando com ele. Ele nos explicou que o oposto também acontece, o professor e sua família, por algum motivo, mudam da aldeia, e então as crianças cujas famílias mantiverem suas alianças com o professor vão até sua nova escola. Em alguns casos, as famílias acompanham o professor, mudando-se também.

Os critérios de enturmação tikmũ'ũn obedecem a dinâmica de sociabilidade, resultando em turmas de alunos com idades variadas, o que não é compatível com a distribuição das turmas por nível de ensino e idade, conforme o modelo escolar oficial. Enquanto estive na ‘Aldeia de Lúcio’, cheguei a perguntar a Lúcio se ele tinha dificuldade em dar aula para uma turma com tamanha diferença de idade, ele me respondeu que “não, aqui é assim que faz”. Álvares (2018) também esclarece em sua pesquisa que os professores não consideram a diversidade acentuada de idades (podendo variar de 4 anos a 15 anos) dos alunos uma problemática, pelo contrário, segundo ela, “[...] os mais velhos sempre se mobilizam para auxiliar os menores em suas atividades sem a necessidade de condução por parte dos professores” (p. 190). Assim, insistir em seguir critérios didático-pedagógicos que não seguem o ser-saber-viver tikmũ'ũn para enturmação dos alunos pode resultar em crianças fora da escola, porque os pais não aceitam colocar os filhos com um professor com o qual não mantém boas relações. Nesse cenário, qualquer iniciativa de nucleação de turmas ou escolas pode trazer mais conflitos internos e enfraquecer a escola.

Outro aspecto que despertou a minha atenção nas atividades das quais participei na ‘Escola do Lúcio’, algumas descritas nesta seção, diz respeito à autonomia dos alunos. Eles circulam livremente pela escola, em alguns momentos saem da sala de aula, voltam e retornam para suas atividades, outras vezes não retornam. Em momento algum presenciei Lúcio questionando ou repreendendo os alunos. Essa postura de Lúcio, que enfatiza a autonomia, está em sintonia com o processo de socialização e o modo de aprender entre os Tikmũ'ũn, que valoriza a vontade e a iniciativa do aprendiz. Isto porque, como pudemos aprender com os pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, nada deve ser imposto aos Tikmũ'ũn, se quiserem fazer ou aprender sobre

alguém ou alguma coisa, é porque possuem interesse e se movimentam em busca desse aprendizado.

Sobre a relação dos professores com os alunos, como destaca a pesquisadora Álvares (2018), “[...] não há razão para controlar a participação das crianças, pois o processo de aprendizagem é concebido como uma ação autônoma do sujeito” (*Idibem*, p. 190). O respeito à autonomia do aluno confronta com a tradição de escola oficial em que o controle está no centro das relações, o que não condiz com o modo de aprender estimulado entre os Tikmũ’ũn desde novos. Os pais ou os professores não cobram a frequência ou a participação dos alunos, pois é deles que deve partir a vontade e a iniciativa para tanto. Assim, aos professores nos parece que cabe criar oportunidades que despertem o interesse dos alunos, sempre respeitando o tempo e o desejo de cada um deles. Nesse contexto, os calendários escolares que definem horas e dias de aulas podem até funcionar bem para as escolas urbanas, mas merecem uma avaliação mais contida quando implementados pela SEE-MG para as escolas dos Tikmũ’ũn, pois nos parece que este é mais um ponto de conflito que subalterniza seu ser-fazer escola. Afinal, a autonomia administrativa e pedagógica das escolas indígenas é garantida por aportes legais⁸⁷. Como nos informa o trecho do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, um projeto escolar só é indígena se for desenhado, planejado, executado e mantido pela livre vontade da aldeia, sendo que o Estado deve reconhecer, incentivar e reforçar a participação dos indígenas em tudo o que envolve suas escolas (currículos, funcionamentos, escolha dos professores, projeto político pedagógico etc).

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do estado e de outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir de seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (BRASIL - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p. 25).

Logo na primeira semana em que estava na ‘Aldeia de Lúcio’, seu pai, Zezinho Maxakali, em uma das conversas que teve comigo sobre a escola, disse o seguinte: “a casa de religião é uma

⁸⁷ De acordo com Luciano (2011), “Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificado pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em 13 de setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU, e a Constituição Federal de 1988, que asseguram a inclusão dos direitos coletivos dos povos indígenas” (p. 306). Soma-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9394/96, normativa que reafirma o direito à educação indígena garantido pela Constituição Federal de 1988.

escola. O canto é uma aula né, é aula”. Essa explicação de Zezinho é recorrente na fala de outros Tikmũ’ũn, quando falam sobre a escola. Como nos explicou o pesquisador Manoel Kele, a *kuxex* é ‘escola’ antiga, um local que não tinha papel e nem quadro para escrever, mas que tinha e tem a *mĩmkũĩn*. Já o pesquisador Antônio, ao mostrar o desenho da escola e da *kuxex*, disse-nos que os Tikmũ’ũn aprendem nesses dois locais, mas aprendem coisas diferentes. Um dos aprendizados ao participar da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, relacionado com esse local onde ancestralmente se aprende entre os Tikmũ’ũn, é que os *yãmĩyxop* são centrais no sistema de conhecimento tikmũ’ũn. Muitos seres, saberes e fazeres que compõem o viver desse povo são aprendidos por meio das relações que estabelecem com os *yãmĩyxop*. Nesse sentido, já possuindo um repertório de práticas educativas ancestrais, seria mais do que natural que essas práticas circulassem em outros espaços de aprendizagem. Assim, fomos aprendendo que muitas dessas práticas educativas ancestrais, aprendidas dentro da *kuxex* e por meio dos rituais, orientam o ser-saber-viver desse povo em qualquer outro espaço, incluindo o espaço institucional da escola. Não é à toa que Lúcio ressaltou, durante o fazer pesquisa vivido na sua aldeia, que eu poderia faltar a todas as aulas, menos à aula de Cultura e de Território, ou seja, as aulas em que ‘oficialmente’, mas não exclusivamente, ensina-se sobre os seres, saberes e fazeres relacionados aos *yãmĩyxop*.

Nesse contexto, presenciei a socialização de conhecimentos relacionados aos *yãmĩyxop* em outras aulas. A primeira aula que acompanhei no dia em que cheguei na sua aldeia, ministrada pelo Lúcio, tinha como proposta ensinar a leitura na língua maxakali. Ele copiou no quadro um trecho da história de um canto de *yãmĩyxop* que fala do Sol (*Mãγõn*), ou seja, ensina a ler por meio dos saberes de *yãmĩyxop*. A mesma prática de ensino da leitura eu encontrei na ‘Escola de Badé’, quando ele me convidou para conhecer sua escola. Ao chegar na sua aldeia, no dia 21 de outubro de 2019, Badé, contratado à época como regente de turma, compartilhou conhecimentos do *Yãmĩyxop Mõgmõka* (gavião-espírito) por meio de um texto e de desenhos no quadro. Antes de começar, ele convidou o professor de cultura, Zé Grosso Maxakali, para participar da aula e foi ele quem puxou os vários cantos de *yãmĩyxop*, entoados junto com os alunos durante a aula. Além de presenciar algumas aulas, ouvimos do próprio pesquisador Basílio, na época professor regente na sua escola, em uma de suas apresentações de pesquisa, que desejava criar um material sobre os cantos de *Po’op* (macaco-espírito) para a escola com o objetivo de ensinar os meninos e as meninas.

Entendemos que a circulação de conhecimentos de *yãmĩyxop* nas escolas tikmũ’ũn demarca uma característica da educação ancestral desse povo que perpassa a escola. O pesquisador Major Maxakali é enfático em sua pesquisa, quando diz que a “*Kuxex*, casa de religião, e os nossos

professores eram *yãmĩyxop* e os Pajé. Tem professor para os meninos e para as meninas. Nós trabalhamos juntos, sempre com *yãmĩyxop*. Nós não podemos nos esquecer disso” (MAXAKALI, 2021, p. 13). Oficialmente, segundo Álvares (2018), essa circulação, definida pela autora como a incorporação da escola pela dimensão ritual, foi associada à formalização das aulas de Cultura, reivindicadas no ano de 1998, um ano após os Tikmũ’ũn assumirem o cargo de professores nas suas escolas. A oficialização das aulas de Cultura dentro da rígida estrutura que é o sistema de ensino estadual pode ser vista como um importante movimento de insurgência dos indígenas, pois, no caso tikmũ’ũn, por mais que os conhecimentos relacionados aos *yãmĩyxop* atravessassem a escola tikmũ’ũn como um todo, ter um espaço oficial para eles cria uma fissura nesse modelo de escola estrangeiro, marcado por um histórico de violência sobre esse povo e que por anos excluiu seus seres, saberes e fazeres.

Uma outra prática da qual participamos na ‘Escola do Lúcio’ e que se relaciona com os *yãmĩyxop* diz respeito à troca de alimentos, percebida principalmente no modo como utilizam a merenda escolar na ‘Aldeia de Lúcio’. Perguntei ao Lúcio o que eles faziam com a merenda, pois quando cheguei no território, no mês de agosto de 2019, não vi nenhum movimento de preparo de merenda na cozinha da escola. Além disso, tinha curiosidade em saber onde preparavam a merenda, pois o fogão à lenha estava danificado e não tinha botijão de gás para o fogão industrial. Sobre o gás, segundo me relatou uma funcionária da SEE/MG, enquanto estive na cidade de Santa Helena de Minas, no ano de 2019, nunca foi comprado para nenhuma das escolas tikmũ’ũn, devido a limitações e dificuldades com o processo de licitação.

Entretanto, os dois problemas listados não eram os únicos relacionados à infraestrutura, pois os prédios apresentavam goteiras e vazamentos no telhado, vasos sanitários quebrados, bebedouros e banheiros entupidos e sem água, chaminés deterioradas. Nota-se que a arquitetura dos prédios escolares também não parecia estar sintonizada com o ser-fazer escola tikmũ’ũn, uma vez que o prédio, bem como a distribuição dos ambientes na planta e os materiais escolhidos em nada se aproximam das construções e da identidade tikmũ’ũn. Além disso, também não colaboram com as dinâmicas de uso desses espaços. Por exemplo, as salas são pequenas, quase nunca consegue abrigar todas as pessoas que circulam na escola, também não permitem comunicação entre as turmas. A arquitetura controladora dos prédios é contornada com o uso de outros espaços, dentro do território ou com cabanas construídas pelos próprios Tikmũ’ũn.

Sobre a merenda enviada pelo governo, Lúcio explicou que até aquele momento, agosto de 2019, não havia chegado para eles e que, quando chegasse, eles distribuiriam entre as famílias dos

alunos e/ou fariam *yãmĩyxop* para toda a aldeia com ela. De fato, em um determinado momento, enquanto estava fazendo a pesquisa de campo, a merenda chegou, de forma fracionada, primeiro as carnes, na semana seguinte mais um pouco de alimentos não perecíveis. Porém, a quantidade de cada gênero não era suficiente para suprir todas as famílias. Lúcio, então, contou-me que distribuiu o que havia chegado entre os familiares dos alunos.

Realmente não é possível atender todas as famílias da aldeia com a quantidade de merenda que chega para a escola, isto porque, no momento da pesquisa, o Estado utilizava como referência para cálculo dessa quantidade o número de alunos matriculados, individualizando o consumo de alimentos, o que confronta com o modo *tikmũ'ũn* de se relacionar uns com os outros. Como ocorreu nos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, partilhar alimentos, comer juntos, é fundamental para criar e manter relações uns com os outros, incluindo os *yãmĩyxop*. Tanto que as crianças, segundo Álvares (2018), “[...] devem dividir os alimentos que recebem com as outras crianças. Lição de sociabilidade que se aprende desde muito cedo – o consumo partilhado dos alimentos com seus iguais” (p. 104). Assim, a gestão da merenda escolar é outro grande desafio para a relação entre os *Tikmũ'ũn* e a SEE-MG. Major Maxakali aborda a insatisfação deles com o atraso, a falta e a quantidade de merenda na escola ao dizer que:

[...] nós, professor e a merendeira não tem como fazer merenda, porque tem a cozinha e tem fogão e está faltando o gás, tem o fogão de lenha, mas não dá para acender fogo e porque quebra também, fez com cimento. Agora que nós estamos precisando merenda para a escola, já veio merenda [ano retrasado], mas é muito pouco. Como o professor faz, conversa com a merendeira e distribui para os alunos, para cada um. Não tem como fazer, já tem fogão de lenha, mas não pode acender fogo e tem fogão de gás, mas o gás não vem também (MAXAKALI, 2021, p. 72).

O cálculo da quantidade de merenda de acordo com o número de matrículas está em desacordo com o fato de que aqueles que não estão matriculados na escola também fazem parte da rede de relações que se estabelecem no fazer escola *tikmũ'ũn*. Como é possível perceber nas aulas compartilhadas na subseção anterior, todos da ‘Aldeia de Lúcio’ colaboram com a escola e a fazem acontecer. Deste modo, sempre há a presença de outras pessoas (homens e mulheres) da aldeia nas salas de aula, assistindo e/ou ajudando nas atividades. A realidade da ‘Escola de Lúcio’ também foi observada por Álvares (2018) que, em sua pesquisa, fez um panorama das escolas *tikmũ'ũn*, e afirma que “[...] os adultos, homens e mulheres, acompanham seus filhos às escolas e participam, com intervenções e comentários, do processo de ensino das crianças junto aos professores indígenas e professores de cultura” (p. 193).

É importante destacar que não é de hoje que a SEE-MG demonstra agir em dissonância com o modo como os Tikmũ'ũn fazem escola. De acordo com Álvares (2018), quando as escolas da Funai passaram a funcionar como Escolas Estaduais Indígenas, a partir de 1997, um marco para a educação escolar tikmũ'ũn, pois representava a transição efetiva da 'escola para índio' para a escola indígena, o consumo da merenda era inicialmente apenas coletivo. Contudo, algumas medidas foram tomadas pelo Estado para garantir que a merenda fosse direcionada somente aos alunos matriculados. Apesar disso, como podemos observar na citação a seguir, os Tikmũ'ũn resistiram a esse ato formatador e desrespeitoso, encontrando um outro caminho para continuarem partilhando a merenda com suas aldeias.

No período inicial da implantação das escolas, toda a aldeia reunia-se para participar da merenda escolar. Providências foram logo tomadas no sentido de garantir a “merenda só para os alunos”. Os professores foram encarregados da constrangedora tarefa de avisar aos seus parentes que não seriam mais bem-vindos durante a distribuição da merenda e que seus filhos, agora unidos numa nova categoria – a de ‘alunos’ – passariam a comer separados de suas famílias. Os professores indígenas passaram a dormir na escola para vigiar o estoque de merenda e a comunidade desenvolveu formas de se adaptar a esta norma escolar. Se a família não poderia mais vir à escola para comer com os seus, a comida passou a ser levada para as famílias através das crianças, para que fosse partilhada com os parentes. As crianças passaram a levar para as aulas saquinhos plásticos ou outros recipientes onde, após comerem parte da merenda recebida, levavam o restante para suas famílias (ÁLVARES, 2018, p. 184).

Em vista disso, entendemos que, para mudar a gestão da merenda escolar, o primeiro passo é o Estado reconhecer a legitimidade do modo de ser-fazer escola tikmũ'ũn. Os desafios vividos pelos professores tikmũ'ũn na relação com a SEE-MG, referente à gestão administrativa e pedagógica de suas escolas, são também enfrentados por outros povos. A professora indígena Rita Nascimento (2021), do povo Potiguara, argumenta que os povos indígenas ainda não conseguiram quebrar as estruturas que são impostas a eles pelas Secretarias de Educação.

E aqui eu me refiro especialmente às Secretarias de Educação. Elas ainda operam dentro daquela lógica de que tem um modelo de escola e que as escolas indígenas devam se encaixar dentro desse modelo. E quando querem que nossas escolas indígenas se encaixem dentro desse modelo, muitas das possibilidades do que a gente acredita que é significativo, que é importante para nós, que é o que vai fazer o diferencial, ele não cabe dentro desse modelo que a Secretaria de Educação nos impõe. E aí fica difícil da gente romper com essas estruturas e aqui eu chamo a atenção sobretudo para as estruturas curriculares (NASCIMENTO, 2021, *on-line*, transcrição nossa).

Outro aprendizado da experiência na *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* e vivenciado no fazer escola na ‘Aldeia do Lúcio’ entrelaçado à escola, é sobre a utilização de diferentes modos comunicacionais no processo de aprender. Como podemos perceber, nas aulas da ‘Escola do Lúcio’ até aqui apresentadas, há uma variedade de modos comunicacionais sendo utilizados pelos

professores, evidenciados, principalmente, nas aulas de Cultura e Território. Na atividade de compra e venda de bracinha, tivemos uso do dinheiro pedagógico e da própria bracinha para ensinar sobre dinheiro; na atividade de remédios, na aula de Território, aprendemos por meio dos próprios Seres Planta mais alguns artefatos, como faca, copo, colher, utilizados para a feitura dos remédios, e dos cantos; na aula de Cultura, aprendemos com a própria embaúba, que foi se transformando em cascas-fios-linhas-artesanatos e também com diversos cantos; na aula de troca de saberes e fazeres culinários, utilizamos vários utensílios de cozinha para fazer os pães; na aula de Território, para plantar sementes e transplantar mudas foram utilizados sementes, copos (diversos outros recipientes), terra, água, mudas e ferramentas para auxiliar no plantio.

A diversidade desses modos comunicacionais é um pouco menos presente nas aulas de alfabetização que presenciei ‘Escola do Lúcio’, nas quais predomina a escrita alfabética numérica. A variedade de escritas também apareceu na pesquisa de Major Maxakali (MAXAKALI, 2021), que aprofundou no tema das práticas de leitura e escrita na sua escola e fora dela, mostrando a ênfase na escrita alfabética numérica e nas cartilhas Popovich⁸⁸, nas aulas de alfabetização. Entretanto, no trabalho do Major, ele também mostra que o professor Damião, por exemplo, usa os desenhos para ensinar a quantidade dos números para as crianças pequenas e o professor de cultura, Miguel, seguindo a prática ancestral tikmũ’ũn, usa a *mĩmkũĩn* em suas aulas que envolvem somente os meninos.

A variedade de modos comunicacionais nas práticas educativas tikmũ’ũn também foi observada por Álvares (2018), ao mencionar que em “[...] oposição à transmissão escrita das aulas de alfabetização em Maxakali, as aulas de xamanismo são realizadas de preferência oralmente através dos cantos, danças e da narrativa mítica” (p. 195). Entretanto, há exitosas iniciativas de conciliar diferentes modos, criando registros híbridos das práticas escolares, inclusive materiais didáticos multimodais. Quando visitei a escola do professor Badé, por exemplo, ele me mostrou os materiais didáticos que tem criado, que não possuíam o formato de livro, tampouco davam destaque para a escrita alfabética numérica, conforme podemos ver na *Figura 86*.

⁸⁸ Essas cartilhas criadas por um casal de missionários evangélicos norte-americanos do *SIL*, Andrew Haroldo Popovich e Francis Popovich, chegaram no território tikmũ’ũn na década de 80. Tais materiais, ainda hoje, povoam as aldeias e nos suscitam dúvidas quanto ao método de alfabetização que utiliza, o silábico, se seria esse o mais adequado às especificidades tikmũ’ũn. Nossas dúvidas justificam-se pelo fato de que a produção escrita hoje, dos poucos Tikmũ’ũn que a fazem, seja na língua maxakali ou no português, resumir-se a frases.

Figura 86 – Materiais didáticos criados pelo pesquisador Badé para usar na sua escola



Fonte: autora, 2019

Badé explicou-me que utiliza um desses artefatos (os patos esculpidos na madeira) para ensinar ‘matemática’, já o outro, um mini *mimãñãm* (mastros de religião), segundo ele, “dá pra ensinar tudo”. Ele então me explicou que, por meio desse artefato, pode ensinar sobre animais, sobre os cantos, sobre qual canto deve ser lido primeiro (sequência), sobre formas geométricas, sobre grafismos *tikmũ’ũn*, sobre cores, entre outros saberes. Esse mini *mimãñãm* chamou muito a minha atenção por se tratar de um artefato trazido pelos *yãmĩy* quando chegam nas aldeias, que, como nos explica Tugny (2011a), demarca a presença deles e a atividade xamânica.

O mini *mimãñãm* de Badé, bem como as produções dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, suscitam a discussão sobre o que tem sido majoritariamente considerado como ‘escrita’ na sociedade ocidental dominante. Uma discussão iniciada por Tugny (2011a), que problematizou as definições ocidentais sobre escrita que majoritariamente vêm sendo adotadas e que excluem modalidades expressivas que não estejam associadas à fala. Para fundamentar sua problematização, ela retoma as críticas de Derrida (1999) à vasta produção filosófica que passou a considerar escritura apenas uma tradução da fala, que, segundo ela, “[...] situa o ato da fala como a forma mais próxima do ente, como ato de autoconsciência do ser” (*Idibem*, p. 143). Esta tradição, de acordo com Derrida (1999), colaborou para que outros tipos de escritas que não se fundamentavam na ‘anterioridade’ da linguagem oral (como a pictóricas, hieróglifos, entre outras) fossem preteridas e até mesmo desconsideradas no pensamento metafísico ocidental. Historicamente, então, estabeleceu-se uma definição de escritura que não reconhece a alteridade. Diante disso, Derrida (1999) propôs uma noção de escritura como uma possibilidade de pensamento da desconstrução de conceitos homogeneizadores, de existência independente a qualquer tipo de mediação, conforme nos explica o autor a seguir.

Já há algum tempo [...] diz-se ‘linguagem’ por ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade etc. Há agora, a tendência a designar por ‘escritura’ tudo isso e mais alguma coisa: não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita; e a seguir, além da face significante, até mesmo a face significada; e, a partir daí tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, e mesmo que o que ele distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, coreografia, sem dúvida, mas também, ‘escritura’ pictural, musical, escultural, etc (DERRIDA, 1999, p. 10-11).

Ao nosso ver, em consonância com a discussão dos referidos autores, aprendemos, ao longo dos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, que os Tikmũ’ũn já possuíam um A B C, a *mĩmkũĩn* (taquara), antes da chegada da escrita alfabética numérica. Na reunião que teve a participação de Manoel Kele, Major e Damião, no dia 19 de novembro de 2019, para tradução e discussão do encontro da semana anterior com toda a *Rede*, eles me explicaram sobre a *mĩmkũĩn*, que apareceu na pesquisa de Joviel. Inicialmente, Manoel Kele explicou que a *kuxex* é ‘escola’ antiga, complementando que como nessa ‘escola’ não tinha papel e nem quadro para escrever, os Tikmũ’ũn tiravam taquara cumprida da mata e então pintavam tracinhos espaçados um do lado do outro, geralmente feito com o urucum, para os pajés ensinarem os mais novos, conforme podemos observar a *Figura 87*.

Figura 87 – *Mĩmkũĩn*, o A B C tikmũ’ũn, usado para ensinar os cantos aos meninos



Fonte: Major Maxakali, 2021

Reforçando o que Lúcio já havia explicado, Major e Manoel Kele destacam que a *mĩmkũĩn* é utilizada para ensinar na *kuxex*. Entretanto, isso não significa que a maneira como ensinam e aprendem pela *mĩmkũĩn* não possa ser referenciada em outras situações, como em sala de aula ou nas aulas de cultura, como apresenta Major em sua pesquisa (MAXAKALI, 2021). O pesquisador Basílio, em uma de suas apresentações, disse que estava pesquisando sobre o *Po'op* (macaco-espírito) para criar um livro, a fim de ensinar as crianças na escola. Quando ele detalha o modo como pensou para organizar esse livro, é possível perceber uma aproximação com o modo como eles aprendem com a *mĩmkũĩn*. Ele nos disse que iria fazer uma lista, numerando os cantos que escreveria para os alunos lerem, um a um, e então aprender a cantar. Assim, ele planeja reproduzir no livro a marcação em escala com espaçamentos iguais, indicando a sequência dos cantos, e a ordem em que serão aprendidos é registrada nesse *A B C tikmũ'ũn*, a *mĩmkũĩn*. Como nos explicou Major, tem que começar do primeiro e somente quando terminar este é que vai para o próximo. É interessante destacar que a proposta de Basílio se apropria de um artefato considerado não indígena, o livro, bem como da escrita alfabética numérica para escrever os cantos, mas a maneira como ele será 'lido' parece referenciar ao modo como aprendem os cantos *yãmĩyoxop* por meio de um *A B C* deles, ou seja, a escrita *mĩmkũĩn*. Ao fazer a analogia entre a *mĩmkũĩn* e o livro, Basílio de algum modo democratiza essa forma de aprender originalmente na cultura que é dos meninos, dentro da *kuxex*, e na escola, com as meninas. Soma-se a isso o fato de Basílio não escolher qualquer *yãmĩy*, ele escolhe justamente o que as mulheres, que também aprenderão com o seu livro, tem mais participação vocal, como nos explica Tugny (2011a).

Essa proposição de Basílio na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, associada à proposta do mapa dos remédios que experienciamos na pesquisa na 'Escola de Lúcio', mostra que, de fato, são os professores *tikmũ'ũn* os mais indicados para encabeçarem a produção de material didático para suas escolas, o que foi feito por vários pesquisadores da *Rede*. Eles têm ciência de suas demandas e das suas especificidades escolares, somente eles são capazes de elaborar propostas diferenciadas, como a que fez Badé, que foge do formato do livro, massificado nas escolas, e dialoga com o repertório de práticas educativas ancestrais *tikmũ'ũn*.

A escola tikmũ'ũn existe, resiste e persiste

Nesta seção, por meio dos diversos aprendizados que nos foram proporcionados ao fazer essa análise micro, tomando com mais profundidade as atividades de pesquisa desenvolvidas na

‘Aldeia do Lúcio’, entrelaçadas com a escola, é possível detalhar diversos aprendizados do ser-saber-viver tikmũ’ũn que contribuem para compreender o modo de fazer pesquisa da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* e, especificamente, o que estamos chamando de ser-fazer escola tikmũ’ũn.

Entretanto, como tem sido discutido por pesquisadores indígenas sobre a educação em seus territórios, nem sempre as formas específicas e diferenciadas de se fazer escola por eles são legitimadas pelos órgãos gestores ou até mesmo consideradas no diálogo para o desenvolvimento de políticas públicas para suas escolas. Especificamente sobre a gestão pedagógica, o professor e pesquisador indígena Gersem Baniwa argumenta que:

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. [...] Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, **os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido**. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial (LUCIANO, 2013, p. 6, grifo nosso).

Os desafios que as escolas indígenas enfrentam na relação com os sistemas de ensino, mais precisamente, com as Secretarias de Educação, a exemplo do que observamos com os Tikmũ’ũn, são também considerados pela pesquisadora e ativista indígena Célia Xakriabá⁸⁹ quando é enfática ao dizer que um dos grandes desafios na educação indígena ainda a ser superado é o de “[...] consolidar uma política capaz de atender uma alimentação escolar diferenciada, materiais didáticos, organização curricular elaborados pelos próprios professores e infraestrutura da escola como uma planta que atenda a demanda de cada povo” (CORREIA, 2018, p. 96).

O contexto dos Tikmũ’ũn, que presenciamos ao fazer pesquisa com a ‘Escola do Lúcio’, de campo, não se difere desse panorama nacional. Suas demandas na maioria das vezes não são ouvidas por diversos motivos que não nos deteremos neste estudo, o que resulta na não legitimação das suas práticas educativas pelo Estado e por parte da sociedade. Tanto dentro do território quanto fora dele, muitas vezes os ouvimos pedindo pela merenda, por materiais escolares, por cursos de certificação com equivalência ao Ensino Médio, por construção e manutenção dos prédios escolares, dentre outras⁹⁰. Muitas demandas que ouvimos no cotidiano

⁸⁹ As escolas Xakriabá também são vinculadas à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

⁹⁰ Diversas de suas demandas foram registradas no segundo semestre de 2018 nos produtos gerados pela SEE/MG em parceria com a UNESCO que, através do Projeto 914BRZ1044, intitulado de *Educação integral: qualidade, equidade e inclusão nas escolas estaduais de Minas Gerais*, promoveu uma discussão com os Tikmũ’ũn para elaboração de encaminhamentos para a melhoria e alargamento da oferta de formação nas suas escolas.

são registradas em documentos produzidos em reuniões e eventos em que participam para discutir a educação indígena. Por exemplo, em 2009, os professores tikmũ'ũn participaram da *I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI)*, fizeram o seguinte registro:

A nossa comunidade pede para o curso de Licenciatura Intercultural na UFMG continuar e ter vagas para professores Maxakali. Professores Maxakali e cursistas do magistério precisam fazer mais cursos e ter mais materiais, mais cartilhas, mais jogos, mais escola para professor trabalhar bem (CONEEI, 2009, p. 7).

Nesse contexto, em 2019, Zezinho, pai de Lúcio, que já foi professor e participou da CONEEI (2009), durante uma conversa comigo sobre a história da educação escolar tikmũ'ũn, disse: “[...] o governo num dá apoio pra progredi, a educação num anda, a diretora não vai faze se ele [governo] num ajuda, o professo num vai faze porque diretora num tá ajudando porque lá [governo] num tá ajudando. Aí tá aí a educação do jeito que cê tá vendo... parada!”.

A reivindicação de uma certificação de escolaridade apareceu com muita força nas falas do último encontro presencial da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Tal ênfase justifica-se porque a maior parte dos pesquisadores, ainda que sejam professores experientes, não têm certificado que equivale à conclusão de Ensino Médio, o que os impede de pleitear as vagas na Licenciatura Intercultural da UFMG, como registrado por eles na CONEEI (2009). De fato, são escassos os registros na literatura de movimentos feitos pelo Estado para garantir o direito de formação dos professores tikmũ'ũn. Depois das três turmas do PIEI, que contou com a participação de 10 Tikmũ'ũn na primeira (1996 a 1999), 1 na segunda (2000 a 2004) e 7 na terceira (2004 a 2008)⁹¹, encontramos a aprovação de 1 professor (Lúcio Maxakali) para cursar o Fiei, no ano de 2014/2018, e o curso de atualização para pleitear certificação⁹² de Ensino Médio, no ano de 2015/2016, que contou com a participação de 10 Tikmũ'ũn (TOMAZ; SOUZA, 2015). De posse da certificação, esses 10⁹³ professores, após aprovação em processo seletivo, ingressaram, no ano de 2017, no Fiei, juntamente com outros 4 que haviam cursado o PIEI. Desde então, até onde sabemos, nenhum outro movimento de certificação ou mesmo de ingresso em cursos universitários foi feito.

⁹¹ De acordo com Sousa (2013).

⁹² Esta iniciativa foi oferecida pela Faculdade de Educação da UFMG, no âmbito de projeto de extensão, sendo organizada pela profª. Dra. Vanessa Tomaz e pelo prof. Dr. Josiley de Souza, em parceria com o OBEDUC/FaE/UFMG, o SIE/Fae/UFMG e a SEE-MG, no qual tive a oportunidade de atuar como monitora. O projeto de extensão foi intitulado “O acompanhamento das práticas escolares e a formação dos professores Maxakali na perspectiva do bilinguismo”, implantado por meio da PROEX-UFMG, como parte do Programa Educação Indígena.

⁹³ De acordo com Tomaz; Souza (2015).

Há, contudo, iniciativas individuais e isoladas, como a nossa parceria com Lúcio, que resultou na sua aprovação no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social* em 2022, sendo o primeiro Tikmũ'ũn a ingressar no curso de Mestrado na UFMG. Também vale ressaltar a relevância da iniciativa de outros pesquisadores, do antropólogo Roberto Romero e da professora-pesquisadora Rosângela Tugny, que colaboraram com a submissão dos memoriais para requerimento do título de Notório Saber de Sueli Maxakali⁹⁴ e Isael Maxakali⁹⁵. Ambos, em 2021, foram os primeiros Tikmũ'ũn a terem suas maestrias reconhecidas por meio do título Notório Saber (equivalente ao grau de Doutor) da UFMG.

Soma-se ao pouco investimento público na formação dos professores tikmũ'ũn, o que aprofunda a insatisfação com o não atendimento às suas demandas, um grande preconceito sobre eles, principalmente na região onde vivem. Foram várias as vezes que ouvi de habitantes da cidade de Santa Helena de Minas e de funcionários públicos que lidam com os Tikmũ'ũn frases do tipo: “os Maxakali não têm escola”, “os professores maxakali não trabalham”, “as escolas maxakali não funcionam direito”, “os Maxakali não dão aula, só bebem”. Entretanto, mesmo diante de um sistema e de uma sociedade que insiste e persiste na exclusão e na subalternização dos seus modos de fazer a escola, o que vivenciamos na ‘Escola de Lúcio’ é uma prova concreta de que eles insistem, resistem e persistem fazendo a educação escolar do jeito deles.

A atuação das Secretarias, na maioria dos casos, é no sentido de formatar a escola dentro do modelo que o sistema aceita. Novamente, recorrendo a Nascimento (2020), a autora pondera que há outros contextos escolares indígenas no Brasil com gestões que fogem completamente da lógica do sistema de ensino, que “[...] existem na prática, mas não tem o amparo, apoio, não tem a acolhida, o reconhecimento, pelos conselhos e secretaria da educação. É algo que os professores e comunidades tão fazendo no seu cantinho sem o sistema de ensino saber” (*online*, transcrição nossa).

A prática de fazer escola que trilha seu próprio caminho que conhecemos parece aproximar-se do modo como os Tikmũ'ũn ressignificam continuamente essa instituição: uma escola que respeita a autonomia dos alunos, bem como a partilha dos alimentos, que se alinha ao repertório de práticas educativas ancestrais, que utiliza uma variedade de modos comunicacionais não se fixando na escrita alfabética numérica, que não acontece somente entre as quatro paredes, que

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.cedefes.org.br/mestres-dos-saberes-tradicionais-recebem-titulo-de-notorio-saber-pela-ufmg/>>. Acesso em: 5 fev. 2022.

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.saberestradicionais.org/novos-mestres-dos-saberes-tradicionais-recebem-titulo-de-notorio-saber-pela-ufmg/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

se conecta à dinâmica/demanda/contexto da aldeia, feita por todos, não somente os professores ‘oficializados’ pelo Estado.

Mas, se os Tikmũ’ũn não dependem da escola para manter a circulação de práticas ancestrais, tampouco podem contar com a materialidade que ela poderia fornecer-lhes para a sobrevivência dentro do território. Qual seria, então, o papel que a escola tem assumido ou deveria assumir quando analisamos as pesquisas e os encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*?

Do meu fazer pesquisa localizado na ‘Escola do Lúcio’, que é uma das pesquisas dentro da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, diversas práticas pedagógicas relacionam-se com problemas advindos da degradação territorial que os cercam (plantar para a floresta voltar, contar sobre os poucos remédios que ainda existem perto da escola, fazer mapa para divulgar esses remédios, manter forte a presença dos *yãmĩxop* aprendendo sobre o Ser embaúba, etc). No conjunto mais amplo de pesquisas da *Rede*, além dos temas que diretamente anunciam a relação com a escola (a de Antônio, Fabinho, Nobinho, Basílio e da ‘Aldeia de Lúcio’), ao longo dos encontros, vários pesquisadores tikmũ’ũn evocaram as escolas para assumirem responsabilidades frente às demandas e/ou problemas do Território de Água Boa, muitos deles foram temas das pesquisas, como podemos observar nas falas a seguir:

Porque nós fizemos desenho de mato? É porque tem que dá força né. Dá força pra educação. Saúde também. Tem que mudar as coisas para a natureza mudar. Se nós vamos fazer só desenho, desenho, aí natureza num vai mudar não. Aí tem que mudar as coisas assim né [...] Aí os professores tem que mudar as coisas. Fazer documento e mandar pra cidade, Funai, Funasa [...]. (Fabinho Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020)

Temos que falar em cada aldeia para não queimar... Os professores devem conversar em cada aldeia. Ali onde tem nascente, temos que plantar para a mata voltar e a água também [...]. (Carlos Alexandre Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Nós esperamos o papel para trabalhar? Temos professores de cultura, território... Pra que? Pra fazer o que? O que você sabe? Qual é o conhecimento do professor de cultura? Você vai fazer isso e assim todos os professores de cultura, as crianças, os alunos vão fazer o que? Pensem bem! Um vai plantar a mata, um vai fazer os remédios, outro vai fazer a água, outro vai fazer arco. E assim mandamos todos para fazerem nossos trabalhos: embaúba, arco, artesanato [...] Vamos esperar os brancos virem para fazer projetos para nós? Não! Nós mesmos vamos fazer!

[...] *Nós sabemos como fazer! Nós todos sabemos.* (Lúcio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Nas falas acima, é possível perceber a atribuição de papéis pelos professores-pesquisadores a essa instituição estrangeira, qual seja, juntar-se às suas lutas pela transformação de seu território e de suas vidas, comprometer-se com o combate às graves violações que os cercam, como a territorial, que teve centralidade nas discussões dos nossos encontros. Os pesquisadores tikmũ'ũn enfatizam a responsabilidade dos professores nas bandeiras que levantam utilizando palavras como 'temos', 'devem' e 'vamos', "Aí os professores tem que mudar [...]", "Os professores devem [...]", "Nós mesmos vamos fazer [...]". Além disso, todos propõem que ações sejam lideradas pelos professores: fazer documento, conversar nas aldeias. Lúcio lista vários fazeres que podem ser assumidos pelos professores e reforça a importância da autonomia, de eles fazerem por eles mesmos sem ter que esperar 'ajuda' e/ou apoio dos não indígenas, porque, como ele bem destacou, eles sabem fazer, eles sabem transformar, sabem, inclusive, utilizar a pesquisa e a escola para tanto, como vivenciamos na sua aldeia.

Assim, ressaltamos que, enquanto fazíamos pesquisa na 'Aldeia de Lúcio', percebemos que o modo como a escola funciona alinha-se às dinâmicas e demandas da aldeia, o que é reforçado nas falas dos pesquisadores que apontam para a escola como um lugar de construção de relações internas e externas para garantir o ser-saber-viver tikmũ'ũn. Por isso, segundo as falas dos pesquisadores tikmũ'ũn, ela tem e deve colaborar com a transformação de problemas que ameaçam o modo como vivem e os expõem a situações de vulnerabilidade, como o da degradação territorial. Essa compreensão do papel da escola pelos Tikmũ'ũn já foi manifestada por eles em outros momentos, como durante a *I CONEEP*⁹⁶, realizada em 2009, como podemos observar a seguir.

A escola para nós é muito importante porque ensina para nossas crianças e comunidade coisas importantes para nossa vida e nossa aldeia [...] A escola ajuda também a comunidade a proteger, manter e cuidar de nossa língua, de nossa cultura, de nossos costumes e de nossa religião. Nós, professores, ensinamos as crianças e comunidade a ler e escrever na nossa língua. Quando nós fazemos livros, cartilha, vídeo de rituais, de história e canto Maxakali, as crianças e comunidade vão ver, ler e escrever. Aí, não vão esquecer nossa língua e nossa cultura. **Hoje a escola ajuda muito nos problemas de nossa comunidade. Têm muitos problemas de alcoolismo, saúde, alimentação, estrada, casa boa para morar, problemas de terra: tem pouca mata, pouco bicho, pouca lenha para cozinhar. E rio tem pouco peixe.** Mas, **escola vai ajudar comunidade**, fazendo reuniões, projetos, oficinas e outras coisas com os órgãos que trabalham com nossa comunidade e também com

⁹⁶ Disponível em: <<http://livrosdafloresta.letas.ufmg.br/conneeci.pdf>>. Acesso em 8 jan. 2020.

ãyuhuk (não-índio) que gosta de *tihik* (índio) e quer ajudar a comunidade Maxakali (CONEEI, 2009, p. 7, negrito nosso)⁹⁷.

Uma situação específica que presenciamos no território exemplifica como a escola foi acionada para ajudar com uma situação ‘extra-escolar’ que os preocupava. Durante o terceiro período da minha presença nas aldeias, em novembro de 2019, fomos convidadas para participar de uma reunião organizada pelos pajés do Território de Água Boa. Até onde pudemos entender, os pajés, ao perceberem que poucos *yãmĩxop* estavam acontecendo nas aldeias, sendo muitos deles também professores de Cultura, convocaram todos os professores para uma reunião. A seguir, um relato detalhado dessa reunião que registrei enquanto desenvolvi estava nas aldeias.

Conforme era de se esperar, eu e Vanessa éramos as únicas não indígenas no encontro. No dia anterior, quinta-feira, tínhamos sido convidadas para participar dessa reunião que ocorreria na escola do Joviel, organizada pelos pajés, sendo alguns deles professores de cultura. Quando chegamos Manoel Kele estava fazendo uns desenhos no quadro, Joviel distribuindo umas fichas numeradas para os participantes. Eu ganhei uma ficha e fiquei feliz, porque senti que a minha presença era bem-vinda, mas ao mesmo tempo fiquei apreensiva sem saber o que teria que fazer. Joviel, então, chamava as pessoas que estavam com as fichas, uma a uma, e pedia para a pessoa ir à frente e escrever no quadro o que estava escrito na ficha. Logo entendi que se tratava dos antigos nomes das aldeias, que hoje também são conhecidas pelo nome de uma pessoa [exceto as aldeias *Amãxux* e Novas Raízes]. É interessante comentar que nos nomes antigos tinha a palavra *kuxex* e *paye* (pajé). Joviel explicou que os nomes não são mais esses, mas disse que os Tikmũ’ün precisam conhecer como era. Eu fui a nona pessoa a ir à frente e escrever no quadro o nome antigo, na língua maxakali, da aldeia que tinha em mãos. Em um determinado momento, Manoel Kele explicou o desenho que fez no quadro. Eram desenhos de casas, com linhas circulando-as, formando um grupo de quatro, um de dois e um com apenas uma casa. Ele então explicou que hoje tem aldeia que tem só uma pessoa e isso enfraquece o ritual, porque para fazer ritual tem que ter muitas pessoas, então essa aldeia de uma pessoa não tem uma *kuxex*. Ao longo do encontro, vários cantos foram entoados e em um determinado momento, Pedro Vieira circulou pela sala com um copinho na mão cheio de papezinhos, entregando-os aos participantes. Nesses papezinhos tinham nomes de *yãmĩy*. Nesse momento, João Bidé e Margarida apareceram e interromperam a dinâmica para João falar. Ele foi à frente e fez uma fala, primeiro na língua e depois explicou um pouco em português. Ele nos explicou que a pergunta que está guiando o encontro era “como vamos fazer para melhorar nossa religião?”. Ele fez um desenho de duas linhas verticais no quadro, uma reta seguindo a mesma direção e outra que muda a direção, ficando inclinada (torta). A reta é o caminho sem fofoca, ciúmes e bebidas, que devem seguir. Ele chamou esse caminho de *yãmai tãm nãg*. O outro é caminho errado, torto, que tem fofoca, ciúmes e bebidas, que chamou de *ya kumut*. Ele ainda falou que precisavam se unir para melhorar a religião. De fato, quando cheguei em Água Boa, em agosto/2019, me chamou atenção o fato de não ter presenciado ritual na aldeia do Lúcio e nem nas outras aldeias que visitei (Major, Badé, Basílio, Maria Diva, *Amãxux*). Quando fui à aldeia do Badé, ele me mostrou que estava tentando arrumar dinheiro para refazer a *kuxex* e então fazer ritual. Nesse mesmo período, muitas

⁹⁷ “Durante a Conferência Regional, em julho de 2009, os delegados Maxakali presentes escreveram um texto reportando as palavras de sua Comunidade. Esse texto foi redigido em língua Maxakali. A versão para a língua portuguesa foi feita por João Bidé Maxakali, Pinheiro Maxakali, Damazinho Maxakali, Maria Diva Maxakali, Margarida Maxakali, Reginaldo Maxakali, Derli Maxakali, Manoel Kelé Maxakali, Davina Maxakali, com assessoria intercultural de Amanda Machado Alves de Lima, Cynthia de Cássia Santos Barra e Vanilton Brito de Souza”. O texto completo, pois a citação contempla apenas uma parte dele, encontra-se disponível em: <http://livrosdafloresta.letas.ufmg.br/conneei.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

peças estavam adoecendo também. A dinâmica de apresentação dos papezinhos foi retomada e seguiu igual à das fichas, a pessoa tinha que ir à frente, ler o que estava no papel, anotar no quadro e alguns faziam uns comentários a respeito. Ao longo da aula alguns professores fumavam dentro da sala, conversavam entre si, teve hora que pegaram uns livros e mostraram uns pássaros. Por fim, todos fizeram relatos, algumas mulheres, como Diolina, Neuza e Glorinha, falaram. Me emocionou o depoimento de Glorinha, ela foi à frente e quando começou a falar, logo no início, começou a chorar. Ela então chamou Pedro Vieira e Joviel para ficarem do seu lado, em seguida começou a falar de *yãmĩxop*. Quando ela finalizou sua fala, todos bateram palmas. O que me chamou muito a atenção nessa reunião foi a centralidade dos *yãmĩxop* para manter a aldeia saudável, forte e a importância dos professores e das escolas para colaborarem com isso. Além disso, impressionou-me a metodologia utilizada, duas atividades que faziam com que todos participassem, compartilhassem seus saberes e interagissem uns com os outros, provocavam a movimentação das pessoas dentro da sala. Cantos, desenhos, escrita alfabética numérica, diversos modos comunicacionais interagiam, um complementando o outro. Foi um encontro que durou 3 horas e meia sem ser cansativo, eu nem vi a hora passar. Para mim, foi uma grande aula de prática educativa coletiva, indígena, envolvente (Anotação no caderno de processo, Território de Água Boa, 15 de novembro de 2019).

É importante destacar ainda que a reunião foi proposta por uma iniciativa dos pajés, com presença voluntária dos professores, sem a participação da SEE/MG. De fato, presenciei muitas pessoas doentes enquanto estive em campo. Por isso, na urgência de mudar essa situação, os professores, em geral, foram chamados para colaborar com essa mudança. Reunir os professores, fora de uma convocação oficial dos representantes não indígenas da SEE-MG, leva-nos a entender que eles veem a escola entrelaçada no contexto sociocultural dos Tikmũ'ũn, por isso tem de estar alinhada e conectada à vida deles.

Assim, ao nosso ver, essa reunião também foi um ato de resistência ativa dos Tikmũ'ũn, frente à invisibilização de seus processos de fazer e gerir a educação escolar por parte dos órgãos públicos. Estes parecem ainda acreditar que o caminho para uma escola tikmũ'ũn forte é aquele que reproduz modelos externos para eles. Ainda que possamos sublinhar algumas iniciativas estatais de implementar ou mesmo de construir 'junto' com os Tikmũ'ũn referenciais curriculares e práticas de gestão para suas escolas, com vista a se afastar dos modelos de educação assimilacionistas que historicamente vem sendo imposto a eles, é preciso refletir se estes contemplam, por exemplo, um repertório de práticas educativas ancestrais desse povo. Defendemos que não basta reformular matrizes curriculares, incorporando temas da cultura e do território, sem que se mude a estrutura organizacional do sistema. Em que medida é possível pensar a relação dos Tikmũ'ũn com os *yãmĩxop* perpassando a escola que não seja como um componente curricular que esbarra nos limites operacionais de horas de aula, contratação de professor específico por hora trabalhada? No limite, se não se rompe com as amarras do sistema, pode-se cair na tentativa de ter controle sobre a circulação dos saberes e fazeres dos *yãmĩxop* entre eles, o que é impensável. Assim, também problematizamos iniciativas que somente levam

para a matriz curricular componentes que contemplam as relações sociocosmológicas (arte indígena, cantos de *yãmĩyxop*, artesanato, etc), sem que junto mude a arquitetura dessa matriz, que é disciplinar.

Nesse contexto, o retorno da floresta/mata é o foco não só nas pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* ou nas aulas de Território e Cultura, mas em todas as atividades de pesquisa que realizamos na ‘Escola de Lúcio’. A maioria das atividades diziam respeito a plantar, transplantar, conhecer sobre os remédios, sobre outros Seres da floresta, como a embaúba, aprender a cuidar das plantas. Ainda que algumas pudessem parecer mais afastadas disso, na prática não eram. Por exemplo, a pesquisa da *Pãm Pet* (Padaria Maxakali) foi motivada pela situação de degradação territorial que gera insegurança alimentar, a de compra-venda de bracinha para aprender a usar o dinheiro para não serem lesados pelos não indígenas, uma vez que dependem de alimentos de fora para sobreviver. Até o jogo de matemática que trabalhamos em uma aula com as crianças, foco de nossa apresentação no último encontro da *Rede*, levantou dificuldades para as crianças, porque pressupunha que elas tivessem conhecimento sobre alguns bichos que não existem mais no território.

Desde quando os professores tikmũ’ũn participaram da *I CONEEI*, eles falavam que “[...] a escola também ajuda a proteger a nossa terra, que é muito importante para nós, Maxakali. A terra é nossa mãe, ela nos cria” (CONEEI, 2009, p. 1). Eles foram enfáticos nesse encontro sobre a importância da floresta/mata para a vida tikmũ’ũn, como citado abaixo, em resposta à pergunta: O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Nós, Maxakali, queremos do Governo ajuda para a mata voltar. A floresta é nosso alimento e também faz nossa cultura: embaúba, coqueiro, taquara, semente da floresta, árvore boa para fazer arco de flecha, raiz de cará para nos alimentar. E também água não pode secar porque queremos criar peixe. A floresta nós queremos para morar nosso espírito. Antes a floresta foi embora, acabou. Mas, nós, Maxakali, temos nossos cabelos para morar nosso espírito (CONEEI, 2009, p. 7).

Entre as muitas demandas que os Tikmũ’ũn têm, os pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* são enfáticos em mostrar que a prioridade para escola, que não se separa da comunidade, é recuperar o território, trazer a floresta de volta. Daí vemos a importância que dão às aulas de Território e de Cultura, pois elas estão diretamente ligadas ao processo de transformação de suas vidas, ao retorno da floresta/mata e dos outros seres que nela habitam. Também chama atenção como, na prática, não seguem à risca a divisão de tempos por turma ou disciplinas, como na contratação dos professores. As aulas se misturam, um tempo atravessa o outro. O modo como eles, autonomamente, fazem a escola, na prática, confere a ela a condição de ‘parceira’ dos

Tikmũ'ũn e por isso é convocada para assumir seu papel nas ações, rumo à transformação do território.

Diante disso, aprendemos, tanto com os pesquisadores da *Rede*, quanto fazendo pesquisa na 'Escola de Lúcio', que o ser-fazer escola tikmũ'ũn também é um contínuo movimento de envolvimento com a Terra. Eles precisam da terra saudável para assegurar a existência dos seres, saberes e fazeres que fundamentam o modo como vivem. Assim, parece que estamos diante de uma escola indígena que não tem apenas interesse em adquirir alguns conhecimentos não indígenas, científicos e tecnológicos, mas também de garantir sua existência enquanto Tikmũ'ũn. Uma educação escolar tikmũ'ũn que, a exemplo de outros povos, deseja a instituição escola nas suas aldeias para “[...] o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios” (LUCIANO, 2011, p. 75-76). Isto porque, como compartilhamos, a forma tikmũ'ũn de fazer escola que conhecemos tanto se alinha com as formas como ancestralmente aprendem, quanto fortalecem os conhecimentos relacionados aos *yãmĩxop* e ao modo como vivem dentro de um contexto de vulnerabilidade socioeconômica e de violência em contato contínuo com a sociedade ocidental dominante.

Alinhada ao ser-saber-viver tikmũ'ũn, sua escola preza pela autonomia do aluno, pelo aprendizado por meio de relações com o outro, um aprender com o corpo inteiro, que se dá vendo-escutando-fazendo, fazendo imitando, fazendo juntos, entre muitas alteridades. A nosso ver, a escola tikmũ'ũn pode ser um exemplo de espaço de encontro entre mundos distintos, que interagem, mas não convergem para um único tipo de convivência e prática, ou seja, não anula as diferenças, como bem nos mostrou Badé e Basílio nas suas propostas de materiais didáticos. É, assim, um modo de ser-fazer escola específico e diferenciado, fruto de um contínuo esforço dos Tikmũ'ũn de resistência às práticas homogeneizadoras do Estado, cuja atuação em suas escolas vão na direção de assegurar a reprodução de uma visão de mundo dominante, que repete um formato que por séculos apresentou-se como o 'único' e/ou o 'melhor' possível.

Os caminhos tikmũ'ũn são diferentes

Ao longo desta seção, percebemos que pesquisa e escola foram entrelaçadas pelo 'aprender fazendo'. Para que pudéssemos aprender como fazer pesquisa com os Tikmũ'ũn, não bastava apenas vê-los fazendo e/ou contando sobre como estavam fazendo, era importante fazer junto, porque, somente assim, aprenderíamos de verdade. Como bem ressaltaram os pesquisadores

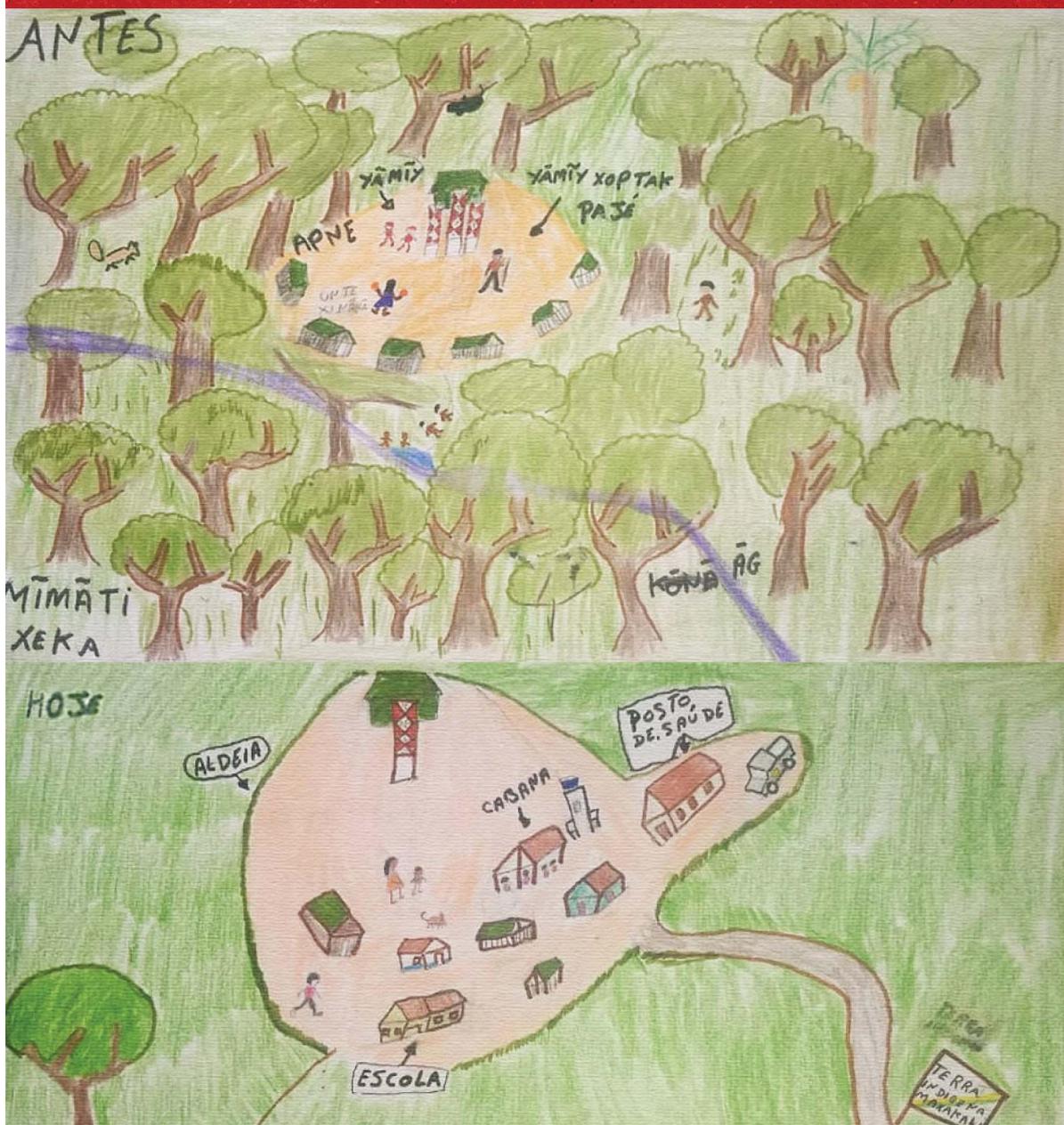
tikmũ'ũn da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, eles estavam compartilhando o que sabiam de verdade, pois sabiam fazer o que estavam nos contando. Percebemos, com isso, que esse modo de aprender também se aplica para as práticas que costumamos nomear de escolares. Quando cheguei na aldeia, inicialmente tendo como foco compreender a escola, Lúcio deixou bem claro que isso só seria possível se eu fizesse a escola com eles. Porque, diferente do que eu conhecia sobre fazer escola, a escola tikmũ'ũn é feita por muitos seres e se alinha às demandas e aos contextos que cercam a aldeia. Só seria possível conhecê-la se eu fizesse parte desse coletivo que a torna possível.

Assim, ao redesenharmos a proposta do doutorado, a partir da contraposta dos pesquisadores tikmũ'ũn, que passou a ter o objetivo de compreender o modo como estávamos fazendo pesquisa juntos com e na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, não fazia mais sentido separar práticas de pesquisa da prática pedagógica da escola, já que ambas se dão fazendo juntos, estando assim entrelaçadas. Dessa maneira, o nosso fazer pesquisa na 'Aldeia do Lúcio' tornou-se fazer escola com eles, fazendo escola fomos fazendo pesquisa juntos. Com isso, foi possível perceber que o que importava para a escola, engajar-se em ações em prol da mãe Terra, muito se diferia do que inicialmente achamos que seria importante para os professores, ou seja, a produção de materiais didáticos para o ensino de matemáticas.

Concluimos que pesquisa e escola estão entrelaçadas porque ambas são fundamentadas no ser-saber-viver tikmũ'ũn, revelados ao longo dos encontros de pesquisa da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Como mostramos, ao fazer pesquisa e escola, fomos entendendo a importância de ver-escutar-fazer, fazer por imitação e/ou fazer juntos; aprender com o corpo todo; aprender por meio de relações entre vários outros; como o aprendiz deve demonstrar ter vontade, iniciativa e cuidado com os outros; interagir em complementariedade e alternância de gêneros; agir com autonomia; potencializar a agência dos seres considerados não humanos; e estar sempre se movimentando. Esses aspectos direcionaram tanto o nosso fazer pesquisa e escola, quanto foram reforçados pelos ensinamentos advindos das atividades de pesquisa e de prática pedagógica que compartilhamos.

Nesse sentido, tomando a liberdade para parafrasear Kovach (2015), que defende que, assim como o sistema de conhecimento e a cosmologia de um povo é o 'coração' de uma metodologia indígena, a partir do que aprendemos no fazer pesquisa vivido coletivamente, diríamos que o ser-saber-viver tikmũ'ũn é também o 'coração' da escola que conhecemos. Como bem lembrou Joviel, os caminhos tikmũ'ũn são diferentes dos 'brancos', seja ele o trilhado para se fazer pesquisar ou se fazer escola.

SEÇÃO III



“Paula, explica mais pra eles o que significa ser pesquisador, pesquisar”

João Bidé Maxakali, Território de Água Boa, 30 de agosto de 2019

A PESQUISA COMO UM EMARANHAMENTO COM A TERRA

Eu não imaginava que a pergunta que João Bidé direcionou a mim no primeiro encontro com os professores do Território de Água Boa tomaria a centralidade desta tese. Respondê-la não foi fácil, desde o início. Ao longo de todo o trabalho, estivemos sempre guiadas pelas perguntas dos Tikmũ'ũn, as quais nos provocaram a fazer muitos deslocamentos. Nesta seção, tecemos mais um pouco sobre o modo como pesquisamos com os pesquisadores tikmũ'ũn, tentando responder à pergunta de João Bidé, por meio dos aprendizados obtidos no fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres com e na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*.

Para a primeira resposta que dei ao João Bidé, em agosto de 2019, utilizei um repertório de conhecimento majoritariamente ocidental dominante. Porém, Kovach (2015) já havia nos alertado de que não é possível se envolver com o modo como os povos indígenas fazem pesquisa sem uma compreensão do sistema de conhecimento e cosmologia de cada povo. Posto isso, hoje, ao concluir esta tese, percebo que 'ser pesquisador' e 'pesquisar' a partir da experiência vivida junto à *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* fundamenta-se em outro sistema de conhecimento, não hegemônico, possível de descrever por meio do ser-saber-viver tikmũ'ũn.

Por isso, nesta seção, compartilharemos algumas reflexões dos pesquisadores tikmũ'ũn, registradas no último encontro presencial, realizado em fevereiro de 2020, trazendo, ao máximo, suas vozes, a fim de honrar suas agências neste trabalho e no fazer coletivo vivido. Para aprofundar na análise que pretendemos nesta seção, retomaremos as perguntas utilizadas para responder João Bidé – O que é pesquisar?, Como pesquisar?, Para que pesquisar? –, colocando as vozes tikmũ'ũn em diálogo com as nossas compreensões sobre o que foi ser um pesquisador e pesquisar coletivamente e, também, com autores indígenas que têm teorizado sobre o fazer pesquisa dos povos originários.

Para tanto, estruturamos esta seção da seguinte maneira. Inicialmente, analisaremos a potência das palavras que compõe a expressão na língua maxakali escolhidas pelos pesquisadores tikmũ'ũn para representar 'pesquisar'. Em seguida, mostraremos as especificidades do nosso fazer pesquisa juntos. Feito isso, destacaremos o que movia o fazer pesquisa juntos da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. Por último, retomaremos o que foi discutido nas três subseções anteriores a fim de destacar a dimensão política do fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres.

Pesquisar é perguntar à Terra

As perguntas direcionadas a mim por João Bidé no primeiro encontro chamaram minha atenção desde o primeiro momento, porque eram a chave para que eles pudessem entender melhor sobre a proposta que eu havia feito a eles. Também, é relevante o fato de buscarem na língua maxakali palavras que representassem para eles o que é ‘ser pesquisador’ e ‘pesquisar’. Eles não optaram pela tradução por aproximação fonética da palavra pesquisa (ou do modo como ela é falada por eles), como já tinha visto alguns Tikmũ’ũn fazerem, como o próprio Lúcio que, ao desenvolver sua pesquisa no Fiei, utilizou a palavra *pexkiya*⁹⁸ para o verbo ‘pesquisar’. Entretanto, como destacamos na seção *Os encontros entre múltiplos seres, saberes e fazeres*, um dos aprendizados sobre o ser-saber-viver tikmũ’ũn diz respeito ao significado e à potência agentiva das palavras entre os Tikmũ’ũn, seja ela veiculada de forma oral ou escrita. Como destaca Kovach (2015), a linguagem molda a maneira como os povos indígenas pensam, sendo assim, segundo ela, “[...] um sistema central pelo qual códigos culturais criam e transmitem sentidos. Os valores culturais permanecem vivos e refletem uma visão de mundo encontrada em sua língua nativa” (p. 52)⁹⁹. À vista disso, sabíamos que as palavras que os pesquisadores escolheram traziam muitos aprendizados sobre os significados tikmũ’ũn de ‘ser pesquisador’ e de ‘pesquisar’.

Hãm Yĩkopit foi a expressão que definiram juntos, após discutirem sobre a minha explicação por aproximadamente uma hora. De acordo com Major, que fazia parte do nosso coletivo de pesquisa, investigando na época sobre a língua e a escrita maxakali, para eles, a expressão significava ‘Perguntar à Terra’. Entretanto, assim como Lúcio, ele me alertou que eu poderia ouvir de outras pessoas a tradução ‘perguntar em geral’. Isto porque, segundo ele, *hãm* como nos mostra o dicionário do *SIL* (2005), significa “geral/genérico”. Assim, ele me deu os seguintes exemplos: *Hãm Yĩkopit* = “Como se Água Boa inteira perguntasse”, *Hãm Yĩkopit Ax* = “Eu pergunto”, *Hãm Yĩkopit Xop* = “Nós perguntamos”. Mas ele também explicou que a palavra *hãm* é a forma abreviada de terra (*hahãm*), destacando, assim, que *Hãm Yĩkopit* também podia ser ‘Perguntar à Terra’, como o grupo tinha escolhido.

⁹⁸ De acordo com as convenções ortográficas feitas por Carlo Sandro de Oliveira Campos, publicada em Tugny *et al* (2009a) e Tugny *et al* (2009b), entre as consoantes existentes na língua maxakali, <m>, <n>, <g>, <h>, <k>, <p>, <t>, <x>, <y> e o diacrítico <’> (que representa uma oclusiva glotal), o h teria o som de erre (r), e o x no final da sílaba corresponde ao som do i.

⁹⁹ “[...] is a central system for how cultures code, create, and transmit meaning. Cultural values remain alive and are reflective of a worldview found in their native”. (2015, p. 52).

Ao refletirmos sobre a escolha nominal dos Tikmũ'ũn, notamos inicialmente a presença de um verbo, e não de qualquer verbo, 'perguntar'. Esse verbo retoma alguns aspectos do modo tikmũ'ũn de aprender que descrevemos na seção sobre os encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*. O primeiro diz respeito aos pré-requisitos que o aprendiz deve ter para aprender, que são: ter vontade e iniciativa. O segundo refere-se às relações que são estabelecidas, já que a pergunta geralmente é direcionada a algum ser. A escolha de um verbo que depende da vontade e iniciativa do aprendiz sinaliza o caminho que eles seguiram na realização de suas pesquisas, um contínuo movimento autônomo e coletivo de se estabelecer relações e compartilhar saberes entre múltiplos seres.

Ainda sobre o verbo 'perguntar', entendemos que os Tikmũ'ũn se apropriaram dele pelo significado que traz consigo de 'busca' e não simplesmente de respostas ou de informações sobre algo, pois não é por meio das respostas que se aprende entre esse povo, mas, sim, como nos ensinaram os pesquisadores tikmũ'ũn, por meio do fazer. Assim, não basta para a ação investigativa exigir apenas vontade e iniciativa por parte do aprendiz, é preciso também fazer para se aprender. Tal fato ficou claro nas experiências de pesquisa que vivemos com eles na 'Aldeia do Lúcio', que incluíram várias atividades, como a confecção de brasnha, plantar sementes e mudas de árvores etc., não vimos o perguntar enquanto uma indagação direcionada a uma ou mais pessoas como uma prática nos movimentos que fizemos para aprender juntos. O que presenciamos foi um modo de investigar fundamentado na capacidade de ver os detalhes e as sutilezas, ouvir com atenção, fazer imitando e/ou juntos, não esperar até receber respostas explícitas sobre algo. Como descrevemos ao longo dessa tese, dar respostas diretas não é a maneira principal pela qual os saberes e fazeres tikmũ'ũn são ensinados, compartilhados e atualizados.

Nessa conjuntura, Lúcio lembrou que, enquanto fazia a seu TCC para o Fiei (MAXAKALI, 2018), enfrentou diversos desafios ao tentar fazer perguntas diretas às pessoas de sua aldeia, porque na universidade recebeu orientação para fazer entrevistas com essas pessoas, o que ele entendeu como questioná-las diretamente. Devido às relações parentais e geracionais, ele nos explicou que tinha receio de fazer perguntas e isso gerar alguma espécie de desconforto, constrangimento e até mesmo de as perguntas serem interpretadas como falta de respeito pelos mais velhos, já que não se tratava de uma prática tão comum entre suas formas de aprender. Ele também nos contou que não tinha comida para levar aos entrevistados, uma prática comum entre os pesquisadores não indígenas que desenvolvem trabalhos nos seus territórios.

Sobre as entrevistas não fazerem parte do modo como alguns povos indígenas compartilham seus conhecimentos, como é o caso dos Tikmũ'ũn, a pesquisadora Kovach (2009) afirma que os métodos que mais se alinham aos povos indígenas são os que incluem a fluidez da oralidade. Tanto que, em sua pesquisa de doutorado, a autora buscou utilizar métodos que honrassem a epistemologia dos povos com que estava trabalhando. Ela, assim, optou pela conversa em vez da entrevista, porque assim estaria “Em consonância com a epistemologia de *Nêhiyáw* (povo Cree do Canadá), que honra o compartilhamento de histórias como meio de conhecimento, a conversa é um método não estruturado de obtenção de conhecimento” (*Idibem*, p. 51)¹⁰⁰. De acordo com a autora, apesar da conversa às vezes ser taxada como uma outra maneira de dizer entrevista, o termo ‘entrevista’ não captura toda a essência dessa abordagem, além de possuir outras especificidades, como nos explica a seguir.

A conversa como método é diferente das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas padrão que colocam parâmetros externos na narrativa do participante da pesquisa. Um método conversacional de estrutura aberta mostra respeito pela história do participante e permite aos participantes da pesquisa maior controle sobre o que desejam compartilhar em relação à questão de pesquisa (*Idibem*, p. 124)¹⁰¹.

Ainda sobre as entrevistas em contextos indígenas, Thomas (2015) explica que utilizou o *storytelling* (contação de histórias) no seu trabalho como uma metodologia, destacando que trilhou o caminho da conversação, do diálogo, e não de perguntas e respostas. Isto porque, segundo ela, as perguntas poderiam induzir os contadores na escolha do que contariam e, assim, direcionar suas participações na pesquisa, indo contra a proposta do *storytelling* de possibilitar que os participantes usem suas vozes, contem suas próprias histórias, nos seus próprios termos. Diante disso, a estratégia que a autora adotou foi a seguinte:

A fim de ouvir o que os contadores de histórias em minha pesquisa para a tese queriam compartilhar, nos encontramos informalmente durante um café e chá, e eles compartilharam muitas histórias. Alguns podem chamar isso de entrevista, mas mesmo a palavra entrevista não parece apropriada, pois denota estruturação do pesquisador. Eu sabia que se eu fizesse perguntas específicas, obteria respostas específicas. [...] Só responderia as perguntas que eu fizesse e, como tal, eu estaria estruturando o processo. Eu não era o especialista; os contadores de histórias eram, e eu era o aprendiz, o ouvinte, o gravador e o facilitador (2015, p. 187)¹⁰².

¹⁰⁰“*In line with Nêhiyáw epistemology, which honors sharing story as a means for knowing, conversation is a non-structured method of gathering knowledge*”. (2005, p. 51).

¹⁰¹“*Conversation as method is unlike standard structured or semi-structured interviews that place external parameters on the research participant’s narrative. An open-structured conversational method shows respect for the participant’s story and allows research participants greater control over what they wish to share with respect to the research question*”. (2015, p. 124).

¹⁰²“*In order to hear what storytellers in my thesis research wanted to share, we met informally over coffee and tea, and they shared many stories. Some might call this interviewing, but even the word interview does not seem appropriate, as it denotes structuring from the researcher. I knew that if I asked specific questions, I would get*

Assim, ‘perguntar’, na perspectiva do *Hãm Yĩkopit* – ‘Perguntar à Terra’, não se confunde com os diversos métodos que fazem somente indagações aos participantes da pesquisa, como fazemos nas metodologias convencionais não indígenas, as quais os Tikmũ’ũn conhecem muito bem, pois não é de hoje que recebem pesquisadores nas suas aldeias. Entretanto, ao nosso ver, a escolha da palavra ‘perguntar’ foi estrategicamente significativa, não somente para nos mostrar a importância de que, na pesquisa tikmũ’ũn, a ação investigativa está relacionada com os aspectos da vontade e iniciativa do aprendiz, do movimento e das relações entre muitos outros seres para aprender, mas também por demarcar a agência do Ser Terra, ao direcionar a quem se deve perguntar.

Se os Tikmũ’ũn têm ‘alguém’ para perguntar (pesquisar) sobre qualquer coisa que os diz respeito, esse ser é a Terra, detentora dos vários seres, saberes e fazeres que fazem parte de suas vidas. É importante destacar que os Tikmũ’ũn precisam da Terra, não porque são donos dela, pelo contrário, porque pertencem a ela, são seus filhos, como nos explica Isael e Sueli Maxakali: “Por que nós falamos que a terra é nossa mãe? Porque é de onde nós surgimos, é de onde surgiu a nossa história, porque o nosso corpo pertence à terra” (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 123). Esse pertencimento é narrado no trecho a seguir, em uma das versões da história sobre a origem do próprio povo, contada pela anciã Delcida Maxakali:

Antigamente, havia um índio (*mõnãyxop*) que vivia só, apenas um. Os tikmũ’ũn não existiam então. Ele fez o sexo da mulher (*ũkox*) no barro e transava; transava com a vulva de barro e então ia pra roça. Plantava banana, mandioca, inhame, batata... Tudo isso ele plantava. Uma jovem muito bonita então surgiu do barreiro (*putõ’õy*) e saiu à procura dele. “*Ũtak, ũtak*, meu pai! meu pai!”. O índio ouviu sua voz e falou: “quem será essa pessoa que me chama de pai?”. A menina se aproximou dele:

Ũtak! Meu pai!

O que é? – respondeu o homem.

Minha mãe me ganhou no barreiro (*putõ’õy*)!

Que bom! – disse alegre – Queria mesmo uma filha para mim. Que bom que você veio! Muito bom mesmo! (*apud* LAGROU, 2016, p. 241-245)

Embora para a maioria dos não indígena a Terra possa ser um astro ou um recurso natural, um Ser não dotado de agência, para vários outros povos indígenas, como nos explica Krenak (2019), a Terra “[...] continua sendo reconhecida como nossa mãe e provedora em amplos sentidos, não só na dimensão da subsistência e na manutenção das nossas vidas, mas também na dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência” (p. 22). Também para os Xakriabá, povo de Minas Gerais, segundo Correa (2018), “[...] a terra é o útero onde toda a

specific answers. [...] It would only answer the questions I asked, and as such, I would be structuring the process. I was not the expert; the storytellers were, and I was the learner, listener, recorder, and facilitator”. (2015, p. 124).

sustentabilidade, a tradição e a memória de um povo são geradas” (p. 132). Já o escritor indígena André Baniwa explica que “Da terra os povos nascem, por exemplo, o povo Baniwa, nasce da terra, [...] Por ser assim, nascer da terra, os povos indígenas se relacionam com a terra como ‘mãe’. E a mãe cuida dos filhos [...]” (2017, *on-line*).

Ao longo dos encontros da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, os pesquisadores tikmũ’ũn nos ensinaram por meio de suas pesquisas sobre a centralidade desse Ser Terra e como eles se relacionam com ela, o que pode ser evidenciado no fato de a maior parte das pesquisas abordar temas relacionados à Terra. Nesse contexto, a pesquisa de Damião Maxakali conta sobre a floresta de antigamente e os seres que habitavam nela, uma floresta que ele não conheceu, mas que permanece viva na esfera cosmológica, um Ser dotado de agência, sobre o qual desde pequeno ele ouviu falar e aprendeu sobre ele por meio dos cantos e das histórias. A pesquisa de Tevassouro Maxakali, considerado um grande conhecedor dos cantos de *yãmĩyxop*, versa sobre as histórias de antigamente da floresta e dos seus seres. A pesquisa de Glorinha Maxakali discorre sobre o Ser *Tuthi* (embaúba), a de Joviel Maxakali sobre o Ser *Kutehet* (taquara) e de Manoel Kele Maxakali sobre instrumentos de caça sobre Seres da mata/floresta e sobre saberes-fazeres tikmũ’ũn que a eles estão atrelados. As pesquisas de Badé Maxakali e Basílio Maxakali apresentam os cantos e as histórias dos seres *yãmĩy*, respectivamente, *Mõgmõka* e *Po’op*, e a importância da floresta, da mata fechada, para eles receberem a visita desses seres, caçarem com eles e tirarem os diversos elementos que compõe suas estéticas particulares e o momento do ritual (*yãmĩyxop*).

A pesquisa de Fabinho Maxakali trata sobre a água boa e abundante que existia antigamente, quando tinha mata/floresta, bem como os seres que a habitavam, um contexto completamente diferente do atual. A pesquisa de Carlos Alexandre dialoga com a de Fabinho, mas foca nas nascentes e aborda os impactos do desaparecimento delas no Território de Água Boa e da importância de resgatar/cuidar das nascentes. A pesquisa de Nobinho Maxakali fala sobre as queimadas, um dos fatores que colaborou com a morte da floresta, com o desaparecimento dos seus seres e que se configura ainda como um perigo para o pouco de mata que sobrou no território. As pesquisas de Tuilá Maxakali e Zezinho Maxakali ressaltam o plantio de roças e hortas, mostrando os diversos seres que fazem parte dessa prática tikmũ’ũn. Já as de Netinho Maxakali e Marquinho Maxakali abordam as plantas medicinais, chamadas por eles de remédios do mato, e mostra os seres, saberes e fazeres responsáveis pela cura dos sintomas de algumas doenças.

Sobre a pesquisa de Antônio e Lucinda, é importante comentar que uma das justificativas que nos deram para um trabalho sobre os “desenhos de muitas coisas” foi o fato de muitas delas não existirem mais no território, então o desenho é uma das formas de mostrá-las para as crianças. As pesquisas desenvolvidas por mim, Lúcio Maxakali e os professores da sua escola, bem como a de Antônio Maxakali e Lucinda Maxakali, contemplam a escola e abordam os diversos seres, saberes e fazeres tikmũ’ũn. Cabe destacar que, em ambas, o Ser Terra possui centralidade. Por exemplo, mesmo quando fazíamos alguma atividade relacionada ao ensino do dinheiro ou à produção de alimentos (como de pão) na ‘Aldeia de Lúcio’, essas propostas eram justificadas pelo fato de o Território de Água Boa hoje não garantir mais a autonomia alimentar dos Tikmũ’ũn, que precisam de produtos externos para sobreviverem.

No último encontro presencial da *Rede de pesquisa Hãm Yĩkopit*, em 14 de fevereiro de 2020, o pesquisador Antônio Maxakali conclama os demais a cuidar da mãe Terra, porque é ela quem “produz as coisas” para eles, já que na floresta/mata tem tudo o que eles precisam:

É verdade que a mata é o nosso tronco. É ela quem produz as coisas para nós. Quando vamos fazer coisas, lá dentro que buscamos. Mas um único fogo pode acabar com ela. E daí todos ficamos precisando [...] Se nós vigiarmos para não queimar, a mata vai sair de novo! E depois de um mês as árvores vão ficar bem grandes! Por isso falo para vigiarmos o fogo. Não queimem! Para que a mata possa voltar! E as nossas coisas também! Embaúba, sementes de artesanato, que nós estamos precisando. Todas essas coisas existem na mata. Mas quando queima elas somem. Por isso temos que ensinar cada aldeia a não queimar. Por isso precisamos falar sobre a mata e sobre as queimadas. Para não queimar. Se as lideranças cuidarem da mata, ela vai nos alimentar. E vamos tirar as coisas da mata para fazermos arco, máscaras de yãmĩy... vai sair embaúba pertinho da gente, não vamos precisar procurar longe... A água vai sair para a gente banhar perto da aldeia também. E quando a mata sair, as mulheres quando precisarem vão poder ir lá buscar as coisas. Quando o governo traz as coisas, elas acabam rápido. Mas se a água sair e a mata crescer em cada parte do nosso território, se a mata crescer em cada parte e a água voltar a ser grande, nós não vamos mais ficar precisando das coisas. Vai ter tudo que precisamos na mata. Não vamos passar necessidade. As coisas vão continuar aqui, quando a queimada acabar. Pronto, é só isso que eu ia falar. (Antônio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020, negrito nosso).

Ao explicar que tudo o que precisam existe na mata (embaúba, sementes de artesanato, material para os arcos, para as máscaras dos yãmĩy, etc), Antônio mostra que é o Ser Terra que provê

tudo o que precisam para viverem como povo Tikmũ'ũn. E isso não significa apenas uma provisão física, alimentar, material, pois para os Tikmũ'ũn não há separação entre material e imaterial. Então, falar do retorno da *Tuthi* (embaúba) é falar do retorno de um Ser que, como nos mostrou Glorinha, tem *yãmĩy*, tem cantos, tem linhas que são utilizadas tanto para tecer artesanatos, quanto para curar (MAGNANI, 2018). Estamos diante de um Ser que tem agência entre os Tikmũ'ũn, por isso suas linhas são consideradas 'encantadas', pois, como explica Tugny (2010), “[...] *tuthi*, é a fibra-mãe porque é mágica. Pode fazer com que mulheres se transformem em sucuris, produzir abelhas, realizar caças e tecer caminhos que chegam até as aldeias celeste” (p. 2). Soma-se a isso o fato de que ter o Ser *Tuthi* implica em ter também os saberes-fazeres que ela traz consigo, porque, como já ressaltamos anteriormente, não se aprende somente contando sobre, mas fazendo sobre.

Pelo que temos aprendido com os pesquisadores tikmũ'ũn da *Rede*, muito bem explicado por Antônio, é a mãe Terra quem pode dar as respostas para diversos problemas que enfrentam hoje, como água contaminada, carência de água, de mata, de caça, de alimentos para si e para os *yãmĩyxop*, de matéria-prima para as vestimentas dos *yãmĩy* e para produzirem suas casas, artesanatos, instrumentos de caça/pesca, de cura, de ritual, de usos pessoais (como as panelas de barro e as peneiras), etc. Diante disso, Antônio complementa sua fala supracitada lembrando aos presentes de que o que recebem do Governo não dá conta de atender suas demandas, que não são apenas materiais. Por isso, ao desenvolverem suas pesquisas e compartilhá-las conosco na *Rede*, os pesquisadores tikmũ'ũn mostram-nos o poder da Terra nas suas vidas, do quanto precisam dela saudável, ou seja, povoada pelos seus diversos seres, saberes e fazeres para que continuem existindo enquanto Tikmũ'ũn. Nesse sentido, podemos perceber a potência da escolha do nome *Hãm Yĩkopit* – ‘Perguntar à Terra’, assumindo uma postura contra-hegemônica do fazer pesquisa acadêmica. Como podemos observar nas falas a seguir, os pesquisadores deixam claro como ‘pesquisar’ pode ser um caminho de resistência e de reivindicação para o retorno da floresta/mata:

Nós estamos aqui falando e estamos pensando em como fazer com que em todas as aldeias a mata volte. (Badé Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Cada pesquisa vai mostrar [...] para fazer a mata sair de novo e a água também. (Tuilá Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Vejam, não estamos fazendo isso [a pesquisa] à toa. Nós precisamos que as coisas que acabaram voltem a existir. [...] Veja, nós todos podemos fazer a mata voltar. (Carlos Alexandre Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Quando a mata sair, poderemos fazer coisas por todo o território. [...] Por isso estamos aqui falando para a mata poder voltar. (Basílio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Diante dessas falas, reafirmamos que o direcionamento nominal da expressão *Hãm Yikopit* – ‘Perguntar à Terra’ é extremamente significativo, pois nos conecta ao Ser que é central para a existência do ser-saber-viver *tikmũ’ün*. Além de ser agentivo, uma vez que nos orienta quanto a ‘o que’ (como vimos na maioria dos temas e atividades de pesquisa) e o ‘para que’ deveríamos pesquisar juntos (como nos mostram as potentes falas dos pesquisadores). Entendemos que ‘ser um pesquisador’ e ‘pesquisar’, na perspectiva de ‘Perguntar à Terra’, não significa que os *Tikmũ’ün* têm a Terra como fonte de dados ou que vão solicitar a ela informações para suas pesquisas, a exemplo de muitos métodos já consagrados na epistemologia ocidental dominante. O que nos parece é que eles se apropriam desse verbo pela força que ele tem para descrever o movimento *tikmũ’ün* rumo à cura da Terra, em um fluxo de ações que possibilita relacionamentos com diversos seres, saberes e fazeres de sua esfera sóciocosmológica. O engajamento nesse fluxo de ações investigativas deve existir pela vontade e iniciativa do aprendiz, por meio de movimentos autônomos para se ver-ouvir-fazer, fazer por imitação e/ou fazer juntos.

Como discutimos na seção anterior, os *Tikmũ’ün* não aprendem porque fazem ‘perguntas’, mas sim porque observam e escutam atentamente, para então fazerem e assim aprenderem de ‘verdade’, com o corpo todo. Nas experiências de pesquisa que vivemos entrelaçadas com o fazer escola, como podemos observar nas atividades da brasinha, dos remédios do mato, de plantar, não presenciamos os *Tikmũ’ün* fazendo um questionamento ou indagação direcionado a uma ou mais pessoas. O que percebemos é que era preciso ver os detalhes, imitar, contar e ouvir histórias, fazer juntos, sendo essa a forma principal pela qual os saberes *tikmũ’ün* são ensinados, compartilhados e atualizados. Assim, entendemos que pesquisar é ‘ser um perguntador’ que ‘pergunta sobre e para a Terra’, que ‘pergunta de outras formas’ e/ou ‘não pergunta, mas vê-ouve-faz’.

Ainda gostaríamos de destacar que, além dos muitos aprendizados que adquirimos com a expressão *Hām Yikopit* – ‘Perguntar à Terra’, enxergamos nela formas de resistência e insurgência dos pesquisadores tikmũ’ün, porque eles tanto não aceitam a tradução pela fonética da palavra (*pexkiya*), quanto escolhem uma composição que revela a força dos seus seres, saberes e fazeres. Dessa maneira, insurgiram por meio da *dobra da linguagem*, que, segundo Rufino (2019), é “[...] a capacidade de, em meio aos regimes monológicos/monorracionais, explorar as possibilidades de se inventar polilinguista/poliracionalmente” (p. 117). Segundo o autor, isto acontece porque “[...] as vozes enunciadas pelas margens ganharam força na capacidade de praticar as dobras na linguagem, operando nas frestas” (*Idibem*). Ao enunciarem que *Hām Yikopit* para eles é ‘Perguntar à Terra’, os pesquisadores tikmũ’ün, no nosso entendimento, dobraram a linguagem, possibilitando-nos compreender a potência do significado e a agentiva (de dar materialidade a acontecimentos) das palavras tikmũ’ün, ensinando-nos sobre outras maneiras de dar significado ao ‘pesquisar’.

Pesquisar é fazer estando juntos *xě’ēnāg*

Ao longo desta tese, várias vezes, mencionamos que muitas das nossas escolhas neste fazer pesquisa juntos foram guiadas pelos aprendizados que tivemos com os Tikmũ’ün, desde os primeiros trabalhos desenvolvidos com eles, antes mesmo da proposição desta pesquisa. Paulatinamente, fomos desenhando uma proposta metodológica para esta pesquisa que, inicialmente, chamamos de ‘estar e fazer juntos’, que se inspirou na cosmopolítica de Stengers (2002), como anunciamos no início do trabalho.

Apesar de termos alguma diretriz metodológica que considerávamos alinhada com os Tikmũ’ün, já sabíamos que teríamos de nos adequar ao modo como esse povo se orienta para produzir, partilhar e atualizar conhecimentos, visando trilhar outros caminhos metodológicos para esta pesquisa, mas na prática, não sabíamos como isso se concretizaria. Em razão disso, em um primeiro momento, para orientar o ‘estar e fazer juntos’ com os Tikmũ’ün, optamos por estabelecer relações com eles por meio de ‘observação participante’ e ‘oficinas’, pois imaginávamos que, de alguma forma, esses métodos de pesquisa acadêmica eram mais amigáveis ao sistema de produção de conhecimento tikmũ’ün. Porém, o pesquisador indígena Wilson (2001) já havia alertado “Você pode mudar alguns métodos para ser construtivo e útil

para as perspectivas indígenas [...]” (p. 177)¹⁰³, mas, segundo ele, isso não se aplica a todos os métodos disponíveis na academia. Alguns desses métodos são estruturados em princípios da sociedade ocidental dominante que muito se diferem da cosmovisão ameríndia. O autor complementa dizendo que, por não poderem seguir outros caminhos, alguns indígenas na academia, às vezes, até fazem um movimento parecido com o nosso, por exemplo, aventuram-se a realizar rodas de conversa, porque entendem que elas coincidem com a importância das relações no sistema de produção de conhecimentos dos povos indígenas.

Não obstante, os Tikmũ’ũn mostraram-nos que, para entender o que era ‘pesquisar’ compartilhado na *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, não seria suficiente adaptar métodos ocidentais, por mais que julgássemos que se aproximavam do que eles praticam no que inicialmente nomeamos como ‘estar e fazer juntos’. Desde a minha chegada na ‘Aldeia do Lúcio’, quando ele perguntou “*Xi hõnhã?* E agora?”, vi que teria de buscar outro caminho, que culminou na contraproposta dos Tikmũ’ũn de serem eles os pesquisadores e que eu me juntasse a eles e às suas pesquisas.

Especificamente, depois de ser deslocada com a pergunta de Lúcio e do convite dos professores, passamos a entender que para que pudéssemos ‘estar’ junto dos Tikmũ’ũn, do jeito deles, era preciso ‘fazer’ juntos. Parecia-nos, assim, que o ‘estar’ não antecede o ‘fazer’, pelo contrário, estão diretamente relacionados, sendo o fazer necessário para o estar. Pesquisar com os Tikmũ’ũn pressupõe um estar que perpassa por uma produção coletiva de conhecimento que é possível observando-escutando-fazendo, ‘fazendo imitando o outro e/ou fazendo juntos’. Por isso, destacamos que o que vivemos nesse fazer pesquisa coletivamente não foi um ‘estar e fazer juntos’, mas sim um ‘fazer estando juntos’, que se tornou possível porque nos alinhamos ao aspecto do ser-saber-viver tikmũ’ũn de estabelecer relações com parentes próximos e/ou com outros seres.

Como vimos nas seções anteriores, ao participar da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, percebemos que a produção de conhecimento é relacional e ocorre por meio de relações entre diversos seres, humanos e os considerados ocidentalmente não humanos, tais como o Ser *Kutehet*, o Ser *Tuthi*, o Ser Água, o Ser Planta, o Ser Floresta, Ser *Mõgmõka*, Ser *Po’op*, entre outros. Como nos explica Wilson (2001), geralmente, os sistemas de conhecimento indígenas são construídos por meio de relacionamentos não apenas com pessoas e objetos, mas também com o cosmos, com

¹⁰³ “*You can change some methods to be really constructive and useful from an Indigenous perspective [...]*”. (p. 177).

tudo que os cercam. Assim, nesse tipo de conhecimento indígena, não há espaço para separação entre humano e não humano, corpo e mente, pensar e sentir ou mesmo entre razão e emoção. Percebemos ao participar da *Rede* que as relações que estabelecemos por meio das pesquisas passavam também pela emoção, pelo afeto, pelo cuidado, que foram essenciais para nos relacionarmos, por isso optamos por nomear as relações que estabelecemos uns com os outros de *cor-relações*.

O prefixo advindo do latim ‘**cor**’ significa coração, assim, o que estamos chamando aqui de *cor-relação* trata de um tipo de relação que pulsa e conecta o corpo inteiro como faz o coração e que envolve também emoção e afeto. Afeto, “no vasto sentido da palavra” (KRENAK, 2020b, p. 37), entre os Tikmũ’ũn, pelo que aprendemos por meio das relações que eles estabelecem com os *yãmĩyxop* e uns com os outros desde novos, está diretamente relacionado com o cuidado. Quando os Tikmũ’ũn se vinculam a um *yãmĩy*, tornando seu ‘pai’ ou ‘mãe’, tendo a partir de então que cuidar dele, alimentando-o, por exemplo, e isso não é uma obrigação, mas sim, como nos explica Rosângela Tugny na palestra *Quem não come com a gente*¹⁰⁴, uma relação de afeto. Segundo a antropóloga Magnani (2018), as relações interpessoais entre os Tikmũ’ũn ocorrem o tempo inteiro, na prática, “mediante atos de afeto” (p. 129). Diante disso, é possível entender que ter afeto para com o outro, entre os Tikmũ’ũn, é mais do que ter sentimentos por alguém e/ou por algo, é ter responsabilidade para estabelecer e manter contínuas relações de cuidado, ou seja, agir em prol do outro. Na língua maxakali, “[...] os verbos ‘cuidar’ ou ‘criar’ geralmente se confundem com o verbo ‘alimentar’ ou ‘fazer comer’ (*xit nãhã*)” (ROMERO, 2021, p. 75), ou seja, as ações estão associadas a essas palavras.

Por esse motivo, destacamos propositalmente a palavra **ações** dentro da expressão *cor-relações*, a fim de demarcar que nesse tipo de relação, que vivi como pesquisadoras da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, cuidar implica em ação (agir), ou seja, engajar-se com as vidas, as lutas, as demandas, daqueles com quem nos relacionamos. As *cor-relações* se contrapõem à forma como, majoritariamente, alguns autores indígenas percebem que as pesquisas têm sido realizadas nos espaços acadêmicos, como nos explica Brito (2020):

Nos deparamos, sempre, com um discurso acadêmico, com uma prática acadêmica, que produz conhecimentos que se apresentam como uma única versão autorizada da verdade... é uma voz que valoriza o conhecimento neutro, é uma voz que cria critérios de objetividade universal caracterizando a pesquisa como um padrão científico que

¹⁰⁴ Palestra do *Encontro de Antropologia e Educação Comendo como Gente* da FaE/UFMG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L07dCoQykdE>>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

obviamente não está de acordo com o padrão de conhecimentos dos grupos tradicionais (*on-line*, transcrição nossa).

Ao longo desta pesquisa de doutorado, envolvemo-nos com as demandas e as lutas tikmũ'ũn de diversas maneiras, a começar pelo próprio realinhamento da proposta de pesquisa, que assumiu um caminho que desse protagonismo aos pesquisadores tikmũ'ũn, às suas falas, ações e produções, bem como à mãe Terra. Reafirmamos a dimensão política deste trabalho também pela ênfase em dar visibilidade às pesquisas da *Rede* que atuam para transformação do cenário de degradação territorial que os cerca. Além disso, buscamos trilhar caminhos que potencializassem a autonomia produtiva dos pesquisadores tikmũ'ũn, seja de materiais didáticos, como a atividade do jogo apresentada no seminário da *Rede*, quanto a atividade de troca de receitas, bem como a produção do próprio livro com os resultados das pesquisas.

Nesse contexto, a proposta da *Pãm Pet* (padaria), mostrada na seção anterior, exemplifica como *cor-relações* foram criadas entre mim e as mulheres da 'Aldeia de Lúcio', pois, movida pelo afeto, propus uma ação de cuidado para com elas que unia uma necessidade alimentar a uma prática comum entre elas, a de cozinhar e partilhar alimentos. Em contrapartida, elas demonstraram cuidado para comigo quando passaram, voluntariamente, a fazer pães nos demais dias para a merenda escolar, o que possibilitou que trabalhássemos na escola por mais tempo. Além dessa experiência da troca de receitas, a produção do livro (MAXAKALI *et al*, 2020), é outro exemplo de *cor-relação* entre nós, pois mostra que, apesar de tantos desafios e lutas vividas ao longo da pandemia, foi possível criá-lo colaborativamente, o que ocorreu porque havia uma *cor-relação* que envolvia afeto e cuidado conectando-nos.

Como já tínhamos aprendido com a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, cuidado é um aspecto importante para o ser-saber-viver tikmũ'ũn. Nesse sentido, entendemos que o nosso fazer pesquisa configurou-se por meio de *cor-relações* que nos possibilitaram viver um 'pesquisar' que entendemos ter sido um 'fazer estando juntos' de 'verdade', ou, como me explicou Lúcio, *xẽ'ẽnãg*.

A palavra *xẽ'ẽnãg*, na língua maxakali, surgiu quando, certa vez, perguntei a Lúcio se estávamos fazendo a pesquisa "juntos mesmo", do jeito tikmũ'ũn. Ele me respondeu que estávamos fazendo *xẽ'ẽnãg*. Quando perguntei o que significava isso, ele me explicou que o que estávamos fazendo era uma "verdade, verdade boa, bonita". Segundo o dicionário do SIL (2005), *xẽ'ẽ* é um superlativo intensificador, traduzido como "verdadeiro, genuíno, legítimo". Romero (2021) explica que os Tikmũ'ũn utilizam *xẽ'ẽnãg* sempre que pretendem atestar a

veracidade/intensidade, destacando que “[...] as duas noções se confundem” (p. 115). Essa nos parece ser a intenção de Lúcio ao me responder, isto é, ele fala de uma verdade que é intensificada por meio de dois adjetivos, “boa” e “bonita”. Portanto, acrescentar esse intensificador no que estávamos chamando de ‘fazer estando juntos’ significa que estamos diante de uma forma de pesquisar tikmũ’ũn que foi boa e bonita de ‘verdade’, pois buscou fundamentar-se nos aspectos do ser-saber-viver desse povo. Destarte, optamos por manter a palavra *xě’ěñãg* na língua maxakali, pois, como foi observado, a tradução para o português não daria conta de expressar a potência do significado que ela carrega, nesse contexto de pesquisa que se distancia de qualquer tentativa de enquadrá-la no binômio ocidental dominante falso/verdadeiro.

É interessante frisar que alguns pesquisadores indígenas, como Wilson (2001), Hart (2010), Meyer (2008) e Smith (2005, 2018), ao refletirem sobre as pesquisas desenvolvidas por eles ou entre outros povos originários, falam sobre a importância do estabelecimento de relações entre diversos e diferentes seres. A pesquisadora indígena Smith (2005), por exemplo, explica que o estabelecimento de ‘relações recíprocas’ é algo central nas cosmovisões indígenas. Segundo ela, para serem estabelecidas de verdade, os pesquisadores devem construir tipos de relacionamentos existentes entre o povo com que se pesquisa, bem como criar novos relacionamentos e sustentá-los. Apesar de Smith (2005) referir-se a ‘relações recíprocas’, destacamos que, pelo que vivenciamos com a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, o que melhor descreveria os relacionamentos existentes seriam as **cor-relações**, por estas se mostrarem mais duradouras e profundas, pois são essencialmente fundamentadas no cuidado de um para com o outro. Esse cuidado pode ser exemplificado pelo fato de, mesmo após a finalização do livro, os Tikmũ’ũn continuarem mandando mensagens para nós, ligando, dando notícias dos trabalhos que têm feito nas aldeias como pesquisadores, professores, etc.

Sobre a centralidade das relações nas pesquisas feitas por e com os povos indígenas, o pesquisador indígena Wilson (2001) compartilha também uma importante reflexão que dialoga com o que aqui estamos chamando de **cor-relações**. Trata-se do que ele nomeia de *responsabilidade relacional (relational accountability)*. Para o autor, as pesquisas em contextos indígenas requerem um tipo de responsabilidade que demanda por uma conexão com a comunidade (ou parte dela) e com os diversos seres que dela fazem parte. Isto significa que os pesquisadores devem envolver-se com uma série de responsabilidades em uma rede relacional estendida a todos os seres do cosmos, não apenas os considerados humanos. Sobre isso, Wilson (2008) explica que:

De uma epistemologia e ontologia baseada nas relações, emergem uma metodologia e uma axiologia indígena. Uma axiologia indígena [conjunto indígena de aspectos morais ou éticos] é construída sobre o conceito de responsabilidade relacional. Certo ou errado; validade; estatisticamente significativo; digno ou indigno: os julgamentos de valor perdem seu significado. O que é mais importante e significativo é cumprir um papel e obrigações na relação de pesquisa - ou seja, prestar contas a seus parentes. O pesquisador é, portanto, uma parte de sua pesquisa e inseparável do sujeito dessa pesquisa (J. Wilson, 2000). O conhecimento que o pesquisador interpreta deve respeitar e ajudar a construir as relações que se estabelecem no processo de busca de informações (p. 77)¹⁰⁵.

Posto isso, entendemos que a *responsabilidade relacional* (WILSON, 2008) no ‘fazer estando juntos *xě’ěñãg*’ que vivemos ao ‘pesquisar’ com os Tikmũ’ũn aconteceu de forma fluida e natural. Procuramos, de ambas as partes, não forçar uns aos outros. Percebemos, nesse cenário, que o fato de os próprios Tikmũ’ũn terem proposto os temas de pesquisa, desenvolvê-los autonomamente e, devido à pandemia, terem se inserido em um ambiente relativamente novo para eles, o ambiente remoto virtual, e terem se envolvido com a produção do livro, pode sinalizar a força da iniciativa de ‘ser pesquisador’ que ‘Pergunta à Terra’.

Vale ainda realçar a força que a mãe Terra assumiu não somente no nosso fazer pesquisa dentro da ‘Aldeia de Lúcio’, como também com o coletivo dos pesquisadores do Território de Água Boa, que criou essa extensa rede relacional esboçada pelos movimentos da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*. A nossa *responsabilidade relacional* (WILSON, 2008) talvez tenha acontecido de maneira tão fluida e natural porque nos baseamos em *cor-relações*, isto é, relações com o coração, de afeto, possibilitadas por demonstração de cuidado. Vivemos uma outra forma de ‘fazer estando juntos *xě’ěñãg*’, nas vivências dentro do território, presencialmente e à ‘distância’, quando produzimos o livro, pois, de certo modo, continuamos cuidando uns dos outros remotamente.

Como vimos nesta subseção, na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, ‘pesquisar’ foi ‘fazer estando juntos *xě’ěñãg*’, por meio do estabelecimento de *cor-relações* entre pesquisadores e outros seres, ou seja, por relações com o coração, com emoção, com afeto, regidas pelo cuidado, uns para com os outros e para com a mãe Terra. Essa forma de se relacionar, que, alinhada à maneira de aprender dos Tikmũ’ũn, perpassa pelo corpo inteiro, supera a dicotomia razão-emoção,

¹⁰⁵ *From an epistemology and ontology based upon relationships, an Indigenous methodology and axiology emerge. An Indigenous axiology is built upon the concept of relational accountability. Right or wrong; validity; statistically significant; worthy or unworthy: value judgements lose their meaning. What is more important and meaningful is fulfilling a role and obligations in the research relationship-that is, being accountable to your relations. The researcher is therefore a part of his or her research and inseparable from the subject of that research (J. Wilson, 2000). The knowledge that the researcher interprets must be respectful of and help to build the relationships that have been established through the process of finding out information (p. 77).*

dimensões que por séculos foram preteridas na sociedade ocidental dominante, principalmente na prática do fazer pesquisa.

Pesquisar é buscar juntos a transformação da Terra

Analisando a experiência de pesquisar junto com os Tikmũ'ũn, vimos que pesquisa é 'Perguntar à Terra', 'fazer estando juntos *xẽ'ênãg*'. Este tipo de fazer coletivamente, para nós, deu-se por meio de *cor-relações*, possibilitadas pelo cuidado uns para com os outros e para com a Terra. É a Terra que impulsiona ações em prol das vidas, lutas e demandas daqueles com quem nos relacionamos.

Ao participar da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopi*, também aprendemos que os Tikmũ'ũn precisam manterem-se alegres para serem saudáveis. Mas, para manter esse estado de alegria, eles estão sempre em movimento, um elemento constituinte dos Tikmũ'ũn, dos cantos e dos *yãmĩxop*. Sempre em movimento podemos fazer pesquisa estando juntos *xẽ'ênãg*. Por isso, os pesquisadores tikmũ'ũn demandavam constantes agendamentos de encontros, atividades que intensificavam as ações da *Rede* e a nossa proximidade com eles, seja requerendo o retorno à aldeia, seja contatos remotos. Entretanto, pelo que temos refletido até o presente momento, percebemos que os movimentos coletivos com os quais nos envolvemos junto aos Tikmũ'ũn têm um propósito muito claro, que é o de transformar o grave contexto territorial e socioambiental que os cercam, conforme podemos observar em algumas das falas dos pesquisadores a seguir:

Temos que falar em cada aldeia para não queimar... Os professores devem conversar em cada aldeia. Ali onde tem nascente, temos que plantar para a mata voltar e a água também. Espera, eu vou falar uma coisa pra vocês. De onde vai vir as coisas para a gente trabalhar? Vejam, não estamos fazendo isso [a pesquisa] à toa. Nós precisamos que as coisas que acabaram voltem a existir. [...] Veja, nós todos podemos fazer a mata voltar. Todas as lideranças que estão aqui podem pensar e marcar reunião juntos, entendem? Fazer reunião sobre as queimadas e depois marcar de novo lá na Funai, na Sesai, e na Prefeitura e falar com eles para tirarem algum projeto para a mata. E depois que o projeto sair distribuir por aqui, por ali. Se o projeto vier assim do nada é ruim, nós mesmos, as lideranças daqui têm que fazer reunião e então os projetos saírem. (Carlos Alexandre Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

*Mês de outubro chegou num sei quantas pessoas aqui dentro, quatro pessoas [do Ibama] aqui dentro, sobre queimada. **Aí eu perguntei ele, cê vem assim só mostrar, nós queremos tá a frente, cê ajuda nós.** Então cada um que falou sobre esse [tema] nós vamos falar pra ela [a pessoa do Ibama], o que Lúcio falou, Carlos Alexandre, e eu também falou, nós temos que falar... queremos assim. Para num ter mais queimada [...] eu tô pensando assim, qualquer um pensou... liderança... **vão fazer reunião... nós vamos sentar... discutir... nós temos que pensar... porque nós trabalhamos na pesquisa? Nós temos que pensar. Nós mesmos que temos que ajudar, o nosso povo... ajudar o mais novo pra num queimar.** (Manoel Kele, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).*

*As coisas de fora chegaram e não acabaram com a gente. Pensem bem! Nós esperamos o papel para trabalhar? Temos professores de cultura, território... Para que? Para fazer o que? O que você sabe? Qual é o conhecimento do professor de cultura? Você vai fazer isso e assim todos os professores de cultura, as crianças, os alunos vão fazer o que? Pensem bem! **Um vai plantar a mata, um vai fazer os remédios, outro vai fazer a água, outro vai fazer arco. E assim mandamos todos para fazerem nossos trabalhos: embaúba, arco, artesanato...** Mas hoje não tem mais, por que? Não tem mais peixe, por quê? Porque acabamos com eles e por isso hoje estamos precisando. Agora o que vamos fazer? **Vamos esperar os brancos virem para fazer projetos para nós? Não! Nós mesmos vamos fazer! Nós mesmos vamos fazer! E depois que um acabar, vamos fazer reunião e continuar fazendo. Nós sabemos como fazer! Nós todos sabemos.** É nisso que eu tenho pensado. Agora que o governo ruim entrou, eu pesquisei na internet e vi e fiquei pensando. **De agora em diante nós mesmos quem temos que fazer as nossas coisas por aqui. Nós sabemos! Vamos levar os outros e mostrar o que fizemos. Nós mesmos quem fizemos [as pesquisas]. Fizemos por nós mesmos [Yãy Pu Mÿy].** Pronto, era só isso. (Lúcio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).*

Nas falas acima, os pesquisadores tikmũ'ũn demonstram que desejam transformar a situação atual dos territórios e que veem no 'pesquisar' um caminho para isso. Como destaca Carlos Alexandre, eles não estão fazendo suas pesquisas "à toa", em suas palavras, desejam "que as coisas que acabaram voltem a existir". Além disso, afirmam que querem estar à frente desse processo, como podemos observar na fala de Manoel Kele. Em consonância com ele, Lúcio ressalta que eles sabem fazer, por isso não devem ficar esperando os brancos para promover as mudanças que desejam, reforça, ainda, que fizeram suas pesquisas autonomamente, por eles mesmos.

Como vimos ao longo desta tese, os pesquisadores tikmũ'ũn já estão se movimentando de forma coletiva e autônoma para promover mudanças no território. Nesse sentido, como já destacamos, a maioria das pesquisas contemplam temáticas que se conectam com os seres, os saberes e os fazeres advindos da mãe Terra. Estas mostram a importância da Terra nas suas vidas e, também, suas preocupações com a saúde dela e com o resgate dos seres que a habitavam, para que os saberes e fazeres enquanto povo tikmũ'ũn permaneçam existindo não apenas nos cantos, nas histórias e memórias, mas também nas suas práticas cotidianas, como bem destacou Lúcio, a seguir:

Cada um de nós escolheu um tema, né? [...] Nós vamos falar para poder o tronco sair. Ele [Fabinho] fez esses desenhos e falou essas coisas. Cada um escolheu um. Por que ele fez isso? Porque a água secou! Não tem mais bichos porque a água secou. Tem muita doença, o rio é pequeno. (Lúcio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Indo ao encontro das falas desses pesquisadores, o discurso de Lúcio está relacionado à autonomia, *Yãy Pu Mĩy*, que, segundo o antropólogo Romero, teria como tradução literal: *Mĩy* é 'fazer', *Pu* é 'para' e *Yãy* é 'para si', "fazer para si", algo como "fazer por si mesmo". Como enfatiza Lúcio, "**fizemos por nós mesmos**", o que é extremamente importante de se sublinhar, negritar, destacar, pois revela a dimensão política que o ato de pesquisar assumiu para esse grupo, tornando-se mais uma ferramenta de luta desse povo frente às heranças coloniais que ainda insistem em depreciar e invisibilizar as ações dos Tikmũ'ũn.

A dimensão política da pesquisa que os Tikmũ'ũn realizam é potencializada por um fazer pesquisa estando juntos *xẽ'ênãg*, que poderíamos ainda entender como fazer com autonomia. A nosso ver, esse modo de pesquisar parece aproximar-se do que explica Smith (2018), quando relata o desejo de alguns povos de, por meio da pesquisa, terem um maior controle sobre os modos pelos quais suas questões e problemas são discutidos e enfrentados. Segundo essa autora, muitos dos problemas que afligem os povos indígenas nunca são resolvidos porque as questões têm sido determinadas pelos órgãos governamentais sem levar em consideração as suas prioridades, muito menos os contextos históricos que os cercam.

As pesquisas da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* retratam o contexto histórico violento que seu território sofreu, mostrando que lutam hoje para superar heranças coloniais, assim como reivindicam participar das tomadas de decisões que dizem respeito às suas questões, como destacou Manoel Kele, "nós queremos tá a frente". Entretanto, os Tikmũ'ũn enfatizam a

importância de fazerem acontecer, como Lúcio sintetizou: *Yãy Pu Mĩy* = fazer por si mesmo. Ressaltamos que *Yãy Pu Mĩy* é extremamente importante, porque ainda existe um sistema no Brasil que insiste em não envolver os povos indígenas nas tomadas de decisões que dizem respeito a eles. Um sistema que oprime, que não ouve suas demandas, o que ficou escancarado com a pandemia de Covid-19 com a demora de ações para garantir-lhes a sobrevivência frente a necessidade de isolamento social. Como destaca Luciano (2019), “[...] o Estado e os distintos governos insistem em continuar o discurso e a prática unitarista da sociedade brasileira: uma só língua, uma só cultura, uma só história, um só povo” (p. 93). Assim, as políticas públicas adotadas, muitas vezes, são generalistas, orientadas por conteúdos universalistas e não contemplam as especificidades/direitos dos povos indígenas do Brasil.

Por isso, Lúcio destaca que não vão esperar os ‘brancos’, que irão fazer seus projetos, assim como fizeram a pesquisa autonomamente. Em consonância com Lúcio, Carlos Alexandre orienta que os projetos não podem vir do nada, eles quem têm que os fazer. Nesse contexto, Fabinho comenta que os desenhos que Nobinho tinha feito seriam para dar força à educação e à saúde, enfatizando que eles “[...] têm que mudar as coisas, porque dentro da mata tem tudo, tem remédios, animais, água”. Sua preocupação com a situação em que vivem é tanta que ele acredita que só desenhar não é suficiente para mudar as coisas. Eles sabem e querem fazer concretamente, agir para transformar, por isso João Bidé insiste na importância de fazerem um documento para mostrar as pesquisas para o governo e para mostrar que fazem escola, sim, como destacamos na seção anterior:

Esse trabalho aqui dos professores nós vamos transformar num documento para mostrar pro governo nos respeitar. A nossa educação é muito boa! Esse é o nosso trabalho! Nós vamos pesquisar e mostrar para o governo o documento que sair. O trabalho dos professores. (João Bidé, Território de Água Boa, 13 de fevereiro de 2020).

A proposta de João Bidé justifica-se no fato de, infelizmente, ainda existir um discurso colonial que deprecia e invisibiliza as ações dos Tikmũ’ũn. Presenciamos, durante nosso período em campo, o que já registrava a pesquisadora Tugny (2011a) “[...] suas falas aos brancos e aos representantes da sociedade nacional, as vozes tikmũ’ũn chegam inaudíveis, eles não são escutados” (p. XXII). As fortes reivindicações e posicionamentos dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* durante os encontros que tivemos presencialmente, bem como todas as histórias de violação dos seus direitos que eles nos contaram ao longo desse fazer pesquisa

juntos, não contemplam apenas o contexto do Território de Água Boa. Pelo contrário, alinham-se com as de parentes Tikmũ'ũn de outros territórios, como podemos observar a seguir.

Hoje, a terra onde vivemos é pequenininha. Os brancos tomaram tudo. A terra, as águas, o céu, o sol e o vento hoje estão doentes. Por que estão doentes? Porque a mata acabou, os rios secaram e as nossas águas adoeceram. O corpo da terra está quente. Plantamos sementes e mudas, mas elas não crescem mais como antes. A terra está quente por dentro e por isso as sementes se queimam antes de brotar. Mesmo se molharmos, não crescem tão rápido como crescem com a água da chuva. A mata hoje está fraca. Não há mais árvores altas e fortes como as que viviam aqui antigamente. A chuva e os ventos estão com raiva e não querem mais cair ou soprarem por aqui. Por isso a terra está tão quente. Quando a água dos lagos evapora, se transforma em nuvens vermelhas, que também estão doentes e esquentam a terra. Chove forte, mas a chuva que cai hoje em dia adoce as nossas crianças e destrói as cidades dos brancos também. Antigamente, nossas crianças não adoeciam como hoje, porque havia muita mata e muita sombra. Mas hoje, quando chove ou venta, elas começam a tossir, a gripar e a queixar dor de garganta, dor de cabeça... antigamente, não tinha nada disso. Mas os brancos chegaram e derrubaram toda a mata, poluíram os rios, construíram barragens e acabaram com os peixes. Nossos avós viviam até os cem anos. Mas nós não chegaremos nesta idade, porque hoje temos doenças que não conhecíamos e já não comemos mais como antigamente. Ainda assim, nós sabemos curar a terra. Nós podemos trazer de volta a mata, as frutas e os bichos. Porque nós, os Tikmũ'ũn, somos filhos da terra, nós surgimos dela (MAXAKALI *et al*, 2020, p. 122).

Os Tikmũ'ũn não estão apenas alinhados entre si quanto ao desejo de revitalizarem os territórios em que vivem, mas estão também com uma *agenda* ou *pauta de pesquisa* indígena que está posta a nível mundial. De acordo com Smith (2018), a agenda de pesquisa indígena “[...] está focada estrategicamente no objetivo da autodeterminação dos povos indígenas” (p. 137), ou seja, estimular e possibilitar que eles possam decidir por si mesmos sobre o que diz respeito a eles. Para tanto, segundo ela, é importante que haja processos de “[...] transformação, descolonização, cura e mobilização como povo” (*Idibem*), que, no fazer pesquisa, não são objetivos ou fins em si mesmos, mas podem ser incorporados em práticas e metodologias de pesquisa.

Percebemos, assim, que os pesquisadores tikmũ'ũn, ao intensificarem o movimento de busca de solução para os problemas territoriais por meio da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, colocam em prática um dos processos mencionados por Smith (2018), o da transformação, neste caso, do território. Isto pode ser observado tanto nas diversas ações que eles desenvolveram enquanto coletivo de pesquisa, quanto localmente, entrelaçados com a escola.

Na pesquisa realizada na ‘Aldeia do Lúcio’, que estava entrelaçada com prática pedagógica da escola, as atividades sobre plantar sementes e mudas, literalmente, ‘falam’ e ‘cantam’ para o “tronco sair”, como nos explicou Lúcio, porque, assim, “a mata sai de novo e a água também”, como ressaltou Tuilá. Já o pesquisador Antônio destaca: “É verdade que a mata é o nosso

tronco. É ela quem produz as coisas para nós. Quando vamos fazer coisas, lá dentro que buscamos”. Eles manifestam fortemente a vontade de transformar seus territórios, tomam iniciativa para que isso aconteça, pois nem mesmo diante da pandemia de Covid-19 eles deixaram de ‘cuidar’ de suas pesquisas. Eles rapidamente se adaptaram às novas condições e mantiveram as relações internas com os diversos seres e as externas, com os parceiros não indígenas, membros da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*.

Em plena pandemia, no dia 30 de junho de 2020, quando eu não me lembrava mais das mudas que plantamos juntos, Lúcio mandou-me diversas fotos dos alunos que estavam transplantando suas mudas para a mãe Terra, como vemos na *Figura 88*. Foi extremamente emocionante receber essas fotos, pois elas mostravam que, mesmo diante de um mundo em “suspensão” (KRENAK, 2020a), de tantas perdas irreparáveis e dificuldades enormes impostas pela crise de saúde pública que todos vivíamos, esperanças estavam sendo plantadas por eles. Os pesquisadores tikmũ’ũn continuaram movimentando-se rumo à transformação que tanto desejam ver nos seus territórios, o retorno da floresta, da mata e dos diversos seres que a habitam.

Figura 88 – Durante a pandemia os alunos da ‘Aldeia do Lúcio’ plantaram mudas de árvores



Fonte: Lúcio Maxakali, 2021

Analisando os movimentos dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* e a dimensão política que estes representam, rumo às transformações que almejam para seus territórios, percebemos que os Tikmũ’ũn convocam a todos para tomar a iniciativa de transformar por eles mesmos seu território. Eles atuaram politicamente construindo acordos internos, estabelecendo alianças e fortalecendo parcerias externas, além de buscarem alternativas para desenvolver as pesquisas frente à precariedade da materialidade disponível para eles. Em meio às condições tão desfavoráveis, eles apontaram os principais problemas territoriais que afetam sua existência, construíram formas para investigarem e discutirem esses problemas, indicaram possíveis

soluções. Reivindicaram autonomia para tomar seu próprio rumo, o que não se confunde com aceitar o abandono do Estado e a ausência de políticas públicas direcionadas às melhorias das escolas, da saúde, da água e dos alimentos.

Esse pesquisar, um ‘fazer estando juntos *xê’ênãg*’, parece alinhar-se com o que alguns pesquisadores indígenas têm nos ensinado sobre o movimento de descolonização da pesquisa entre os contextos indígenas, o que vem acontecendo em vários cantos do mundo (SMITH, 2018). Segundo eles, a revitalização da mãe Terra, o retorno e a reverência para com ela têm feito parte das pesquisas indígenas. Nessa conjuntura, destacam que “Estamos mais uma vez examinando os ramos do conhecimento indígena para manter a vigilância em nosso papel como guardiões eternos de terras, águas e histórias” (ARCHIBALD, LEE-MORGAN, SANTOLO, 2019, p. 54)¹⁰⁶. Posto isso, as histórias das atividades contadas nesta seção, assim como o que nos ensinam os pesquisadores tikmũ’ũn com suas falas e produções, antes e durante a pandemia, mostram-nos que, com relação ao que vivemos, pesquisar foi uma iniciativa de se movimentar juntos, coletivamente, de forma autônoma, para transformar, mesmo que em uma escala micro, o contexto territorial que os cerca.

Hãm Yikopit, um fazer pesquisa outro

Ao longo desta seção, discutimos os aprendizados das pesquisas tikmũ’ũn, refletindo sobre os fazeres vividos enquanto pesquisadora da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*. Destacamos alguns significados do que foi pesquisar, os quais nos mostram a centralidade da mãe Terra no processo investigativo vivido que vai além de uma inter-relação entre saberes de diferentes culturas. Assim, em consonância com seres, saberes e fazeres tikmũ’ũn, entendemos que o nosso fazer pesquisa coletivo dialoga com outras formas de se produzir conhecimento, formas convencionalmente chamadas de *ciência*.

Apesar de não termos ouvido os pesquisadores tikmũ’ũn da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* utilizarem a palavra *ciência* ou uma palavra na língua maxakali que represente o que eles entendem por *ciência*, essa foi a palavra que, dentro do nosso repertório não indígena, ao nosso ver, melhor traduz o encontro entre diferentes cosmovisões proporcionado pelo nosso fazer

¹⁰⁶ “We are once again looking into the branches of Indigenous knowledge to maintain vigilance in our role as eternal guardians of lands, waters, and stories”. (ARCHIBALD, LEE-MORGAN, SANTOLO, 2019, p. 54).

pesquisa juntos. Nesse sentido, cunhar uma compreensão desse termo nos parece estratégico no contexto recente de inserção dos conhecimentos indígenas em territórios antes dominados pela *ciência* ‘moderna’ ocidental dominante, por exemplo, nas universidades.

Inicialmente, recorreremos a Cajete (2000), que utiliza o termo *ciência nativa*, justificando que a palavra ‘ciência’ tem o objetivo de criar uma ponte que possibilite o diálogo entre as comunidades científicas ocidental e indígenas. Dessa forma, “À medida que a *ciência nativa* se torna mais difundida em termos de diálogo e discussão, maiores serão os desafios para os próprios fundamentos da epistemologia e ontologia científicas ocidentais” (*Idibem*, p. 7)¹⁰⁷. Do ponto de vista de uma política de conhecimento, Cajete (2000) argumenta que:

[...] a *ciência nativa* tornou-se uma espécie de grito de guerra para muitas coisas, como tentativas de começar a revitalizar e disseminar sua própria base de conhecimento. Tem a ver com empoderamento e reforço de ideias básicas importantes para trazê-las para a cultura moderna (p. 8)¹⁰⁸.

De acordo com o referido autor, a *ciência nativa* nasce de uma participação histórica vivida com a paisagem natural, que se fundamenta no uso de todos os sentidos do corpo, com interação direta com o mundo natural, sendo assim, essencialmente relacional. Como explica Cajete (2000), *ciência nativa* é uma metáfora para uma ampla variedade de processos indígenas de “[...] percepção, pensamento, ação e o ‘vir a conhecer’ que evoluíram através da experiência humana em contato com o mundo natural” (p. 2)¹⁰⁹.

Isso posto, por meio das reflexões de Cajete (2000), diferenciamos a *ciência nativa* da *ciência* ‘moderna’ ocidental dominante, destacando alguns elementos mais genéricos sobre a primeira, que variam entres os diversos povos indígenas que existem, como o fato de ser conectada com o mundo natural, uma experiência holística com a natureza, essencialmente relacional e que faz uso de todo o corpo. Assim, quando falamos que o nosso pesquisar juntos foi um emaranhamento com a Terra, entendemos que os aprendizados sobre o ser-saber-viver tikmũ’ũn nos mostram formas de conhecimentos que podem ser reconhecidas no espectro de conhecimento que o termo *ciência nativa* abrange.

¹⁰⁷ “As Native science becomes more widespread in terms of dialogue and discussion, the greater will be the challenges to the very foundations of Western scientific epistemology and ontology”. (p. 7).

¹⁰⁸ “[...] Native science had become a kind of rallying cry for lots of things, such as attempts to begin revitalizing and disseminating their own basis of knowledge. It has to do with empowerment and reinforcement of important basic ideas in order to bring them into modern culture”. (p. 8).

¹⁰⁹ “[...] perceiving, thinking, acting, and ‘coming to know’ that have evolved through human experience with the natural world”. (p. 2).

De fato, a palavra *ciência* já vem sendo utilizada por alguns pensadores indígenas como uma alternativa a outras que não os tiram do local de subalternizados frente à *ciência* ‘moderna’ ocidental dominante. O Mestre Valdemar Xakriabá, ancião e guardião de saberes e práticas ancestrais do povo Xakriabá que vive no norte de Minas Gerais, fala em *ciência Xakriabá*, que é uma *ciência* da experiência, do saber que é construído nas vivências dentro e fora do território, uma ciência que se constrói sob o ritmo das culturas de tradição oral e que não se escreve (ARAÚJO; TOMAZ, 2020). Portanto, o termo *ciência* nas culturas indígenas abarca uma multidão de tipos¹¹⁰, contudo “[...] há, em todas elas, uma densidade de regras e de relações com a vida, no sentido da transição fluida e conectada entre as dimensões natureza-cultura que nós ‘modernos’ acreditamos conseguir separar” (ANDRADE, 2019, p. 60).

Ainda que os Tikmũ’ũn não utilizem a palavra, eles parecem nos ensinar sobre uma *ciência* que é fruto de relacionamentos bastante profundos com a mãe Terra, uma conexão enraizada que assumiu centralidade no fazer pesquisa vivido. Na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, a variedade e a diversidade de seres que são chamados a desenvolver conjuntamente as pesquisas, na sua maioria conectados com a Terra, possuem vários outros tipos de saberes e fazeres, e agência entre eles. Os *yãmĩxop*, por exemplo, possuem muitos *yãmĩy* que têm vastos repertórios de cantos, de *mĩnãnm*, bem como de estéticas próprias. Com isso, entendemos a existência não de uma única *ciência tikmũ’ũn*, mas de *ciências* no plural.

Nessas *ciências tikmũ’ũn*, como pudemos aprender com vários exemplos dados pelos pesquisadores, aprende-se com o corpo todo, por meio de muitos outros sentidos, como vendo-ouvindo-fazendo, ora por meio da imitação, ora por meio de um fazer juntos. Assim, ao refletirmos sobre as *ciências tikmũ’ũn*, entendemos que elas seriam possivelmente também multissensoriais e multirelacionais para com a mãe Terra, para com os outros seres (humanos e os considerados ocidentalmente como não humanos) e para com todas as partes do corpo.

No entanto, não podemos desconsiderar que nosso fazer pesquisa juntos envolveu seres, saberes e fazeres de diferentes cosmovisões, incluindo nós, eu e minha orientadora, não indígenas, que nesse processo não ficamos neutras ao compartilhar um fazer pesquisa. Por isso, há nesse fazer pesquisa da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, conhecimentos advindos da *ciência* ‘moderna’ ocidental dominante não indígena também. Por isso, entendemos que estamos diante de um

¹¹⁰ ciência dos alimentos; ciência da mata; ciência da linguagem; ciência da religião; ciência dos mortos; ciência da casa; ciência do sabão e do azeite; ciência da mulher e da criança; ciência de bicho ruim; ciência do céu; ciência da caça; ciência do corpo; ciência do sonho; ciência da viagem; ciência dos remédios e da cura; ciência da roça; ciência dos animais; e ciência do casamento (ARAÚJO; ARAÚJO; GONÇALVES, 2013).

emaranhado de ciências possibilitado pela experiência do fazer pesquisa juntos da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, que se configurou como um emaranhamento com a Terra, onde há diferentes formas de estabelecer **cor-relações** entre *ciências* outras – não indígenas e indígenas.

Nesse *emaranhado de ciências* vivido nesse fazer pesquisa outro, foi possível perceber, a partir dos aprendizados sobre os aspectos do ser-saber-viver tikmũ'ũn, a força do entrelaçamento das *ciências tikmũ'ũn* com a mãe Terra nas pesquisas da *Rede* e no ser-fazer escola. Este entrelaçamento nos ensinou que estávamos diante de um 'pesquisar' que se revelou também como um instrumento de luta, mostrando-nos a potência política dessa *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*, como vemos nas falas a seguir.

Essas pesquisas, o governo pode ver. Então, as nascentes, não têm nascentes porque elas secaram! Porque a mata é que faz a água brotar e os remédios nascerem. Os bichos também são remédio! Então a gente pode fazer reunião com o governo e contar: “olha, nossas nascentes secaram! Não tem mais! Não tem mais bichos!”. ***Cada pesquisa vai mostrar. Por isso esse tema é principal. Vamos contar sobre toda a terra! Para fazer a mata sair de novo e a água também. É assim, entendem? Por isso é um tema principal.*** (Tuilá Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

Agora eu vou falar pra vocês sobre o retorno da mata. Muito bom falar sobre as queimadas, sobre a mata e sobre a água. É bom que cada aldeia ajude a vigiar e quando ver algum fogo ligar para avisar. Para que a mata volte a sair e a água também. Quando a mata sair, poderemos fazer coisas por todo o território. Mas as queimadas acabam com a mata. Um fogo só é capaz de acabar com a mata. Nós fazemos nossas casas a partir da mata. Quando a água seca, o que temos pra beber? Se tiver que cavar pra tirar água, você pode ficar doente e as mulheres não têm como tomar banho direito. Mas se tiver muita água, aí as mulheres todas podem entrar e aí é bom demais! Por isso estamos aqui falando para a mata poder voltar. E os remédios também e a embaúba. Pra gente ir e pegar tatu no mato! Pra gente poder ir atrás dos jacarés e comê-los. E quando chover e os frutos grandes brotarem, vai aparecer sucuri e rãs, jacarés e peixes! Tracajás... A chuva cai e a mata fica bonita e volta! Por isso que em cada aldeia o isqueiro deve ficar com a liderança. Aí de manhã ela vem e acende o fogo. Assim é bom. Pra crianças não pegarem e sair botando fogo por aí... O isqueiro tem que ficar com a liderança! É isso! (Basílio Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

As falas de Tuilá e Basílio são reforçadas por um outro pesquisador, Joviel, com a manifestação que fez em outro espaço de discussão: “A Mata é o pai dos nossos antigos e a terra é a mãe. A Terra, onde plantamos é de onde sai a mata. [...] Nós somos filhos da mata e filhos da terra. Somos filhos dos *yãmĩyxop* também!” (apud APOINME, 2021, p. 39). O pesquisador João Bidé ressalta, em *O Livro que Conta Sobre a Floresta*, a interconexão entre os diversos seres que fazem parte de suas vidas com a Floresta, como podemos ver na *Figura 89*, deixando claro que precisam dela não somente para a sobrevivência física, mas, como tem nos mostrado os pesquisadores da *Rede*, também para a esfera sociocosmológica, ou seja, para existirem enquanto Tikmũ’ûn.

Figura 89 – Trecho sobre a Aldeia *Mikaxka Ka*

Existem as florestas que criaram aos bichos
e criaram diferentes frutos.
A água ali não seca.
A floresta vem cobrindo todas as coisas,
também a gente.
A floresta vem cobrindo a terra,
as folhas da floresta protegem a terra
do vento mais forte.
As folhas da floresta protegem da chuva e do sol.
Dentro da floresta tinha
o deus e espírito de religião.
Existe floresta, por isso água não seca.
Dentro da água tem espírito de religião.

Fonte: Maxakali *et al*, 2012, p.43

A relação dos Tikmũ’ûn com a Terra e com os seres que nela nascem e habitam é tão forte que, mesmo hoje, habitantes de territórios que não têm mais florestas, matas, pois são locais devastados pelo capim colonial, estão conectados a uma floresta. Essa floresta que está conectada a eles na esfera cosmológica é repleta de seres que são reavivados continuamente nas aldeias por meio dos cantos, das histórias, das memórias e, até mesmo, pelos desenhos, como nos mostra a pesquisa de Antônio. Sobre a presença/ausência desses seres, Magnani (2018) compartilha que “[...] memorizando e executando os cantos e suas histórias, não somente não se esquece, mas também se reativam as relações com o território e suas subjetividades” (p. 213).

Ainda que a devastação do Ser Terra tenha reverberado em diversos de seus fazeres, como na ausência de materiais¹¹¹ para produção dos corpos dos *yamĩy*, isso não inviabilizou que eles

¹¹¹ Sobre isso, no mestrado (SILVA, 2017), em uma das oficinas para se desenhar os *yamĩy*, Maisa Maxakali enquanto desenhava o *Môgmôka* começou a chorar. Fui até ela e perguntei o que estava acontecendo, então ela me

visitassem/habitassem as aldeias e que desenvolvessem suas pesquisas. De acordo com Tugny (2010), “[...] a despeito de não encontrarem em suas terras os produtos necessários a produzir os corpos brilhantes dos espíritos, os Tikmũ’ũn usam com sofisticação os materiais que encontram” (p. 22). Esse exemplo demonstra uma grande habilidade adaptativa e de resiliência dos Tikmũ’ũn frente aos desafios de sobrevivência impostos pelas heranças e *práticas coloniais*. Mesmo assim, os pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* querem o Ser Floresta/Mata e a mãe Terra saudável novamente, como também reforçou o pesquisador Badé no último encontro presencial de fevereiro de 2020:

Nós estamos falando aqui da mata e das queimadas. As lideranças que estão aqui [no encontro] estão falando. Nós não queremos as queimadas. Nós estamos falando, mas queimam direto por aqui. Às vezes uma pessoa só coloca o fogo, mas ele vai... ou vem de lá do Pradinho pra cá... E o que nós vamos fazer? Vamos fazer uma reunião grande com os Tikmũ’ũn? Porque as coisas estão acabando... Temos o kuxex, mas quando vamos chamar os Mõgmõgka, com o que que eles vão fazer suas máscaras? Tem palmeira para eles fazerem? Não tem! Não tem madeira pra fazer o pau¹¹² de Mõgmõka, de Xũnĩm... Não tem! Por isso que eu falo... Não adianta a gente fazer só aqui se o fogo vem lá do outro lado também... Por isso temos que nos reunir com o pessoal do Pradinho e fazer uma reunião grande para eles também ficarem sabendo. Junto conosco. Nós estamos aqui falando, e estamos pensando em como fazer com que em todas as aldeias a mata volte (Badé Maxakali, Território de Água Boa, 14 de fevereiro de 2020).

É importante destacar que esse é apenas um modo de fazer pesquisa coletivamente com os Tikmũ’ũn, que pode ser descrito como um movimento de se envolver com a Terra, perguntando, fazendo, buscando transformação para ela, com ela e por ela. A experiência que aqui estamos compartilhando trata de um fazer situado, em um território específico, com algumas de suas aldeias, bem como, com pessoas que possuem trajetórias particulares. Entretanto, em uma

explicou que estava chorando porque lembrou do quão bonita, brilhante, amarela, era a palha que *Mõgmõka* usava na cabeça. Disse-me que era muito difícil achar dessa palha na sua aldeia.

¹¹²Badé refere-se aos *mĩmãnãm*, “pau de religião” (MAXAKALI *et al*, 2008), “mastros que brilham” (TUGNY, 2011ab), trazidos por alguns *yãmĩy* quando vão visitá-los para ficar por algum tempo maior. Sobre os *mĩmãnãm*, os Tikmũ’ũn explicam “[...] *mĩmãnãm* comprido é de *Xũnĩm*. Tem desenho: sol, morcego, lua, jacaré, cavalo. Eles desenham os brancos também no pau de *Xũnĩm*. O outro é mais baixo: é de *Mõgmõka*. [...] Tem o pau de *Yãmĩyhex* também. *Mĩmãnãm*. Primeiro, *Yãmĩyhex* traz o pau delas: é fino e comprido. O pau é dividido para cada *Yãmĩyhex*” (MAXAKALI *et al*, 2008, p. 180). Assim, eles destacam no livro que: “Por isso nós preservamos nossa mata, porque nosso ritual tem a madeira certa deles; a maneira certa de tirar, porque a madeira tem espírito; e tem um nome também. Cada madeira possui um nome na língua-idioma. Lá em Água Boa não existe a madeira de *Yãmĩyhex*” (*Idibem*, p. 182).

reunião da *Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo* (Apoiname), realizada de forma remota em junho de 2021¹¹³, que contou com a participação de Tikmũ'ũn de outros Territórios (Território de Água Boa, Pradinho e Aldeia-Escola-Floresta), os participantes reafirmaram as falas dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit*:

Se não tem terra nós não temos cultura, nós não temos rituais, não tem pintura, não tem artesanato, não tem caça. Precisam devolver terra pra nós termos saúde, pra termos escola indígena, pra termos comida tradicional [...] Eu preciso de terra mesmo! **Porque o meu yãmĩy precisa de terra, se não tem terra nós não temos os rituais, não temos cura.** Quando a pessoa adoecer, nós vamos curar. Se não tem terra, nós não temos cura (Isael Maxakali - Aldeia Escola Floresta, *apud* APOINME, 2021, p. 7, grifo nosso).

Porque a gente quer terra não é pra fazer mineração. A gente quer **por causa de remédio puro que tem na mata.** A gente quer **por causa da água pura** que está acabando. E aí estamos preocupados com tudo [...]. Antigamente, essa terra toda aqui era verde, verdinha. Mas depois que vieram os brancos, ela não é mais verde. **Nós não destruimos o Brasil, os brancos que estão destruindo o Brasil.** Nos deixando nessas terras pequenininhas, que eles ainda querem mexer (Marilton Maxakali - Território de Pradinho, *apud* APOINME, 2021, p. 18-19, grifo nosso).

O que falta pra nós hoje? Pra nós hoje **falta mata, falta caça, falta pesca, falta natureza pra pintura do nosso povo, pra religião, pros nossos cantos,** faz muita falta (Maria Diva Maxakali - Território de Água Boa, *apud* APOINME, 2021, p. 10, grifo nosso).

Nessas falas, é possível ver a tônica no tema do retorno do Ser Floresta/Mata, do cuidado para com a mãe Terra. Os Tikmũ'ũn precisam da Terra porque sem ela não tem *Yãmĩy*, não tem os cantos, não tem cura, não existiriam enquanto o povo indígena que são. E, como destaca Marilton, não foram eles que destruíram a Terra, mas sim os 'brancos'. Mesmo perdendo tantos territórios ancestrais e vivendo em locais devastados, eles não se separaram da mãe Terra, permaneceram conectados a ela, principalmente, pela instância cosmológica.

A pesquisadora indígena Watts-Powless (2017) explica que as ações dos povos indígenas são intrinsecamente e inseparavelmente ligadas à intencionalidade da Terra, destacando que “[...] ouvir o que ela nos fala é não apenas sobre a compreensão filosófica da vida e do social, mas sim sobre uma violência tangível e tácita contra ela - e, portanto, contra nós” (p. 269). Essa conexão que os pesquisadores tikmũ'ũn mantêm com a Terra, possível de se ver nas suas pesquisas, reivindicações e histórias, mostra como assumem responsabilidades com a *Rede de*

¹¹³ Este evento, que colaboramos com na organização, foi promovido de forma remota tendo como objetivos: articular ações que contribuam para a reversão do atual quadro de violências e ofensivas a direitos indígenas; articular parceiros que possam somar-se na implementação dessa estratégia; promover a incidência indígena e indigenista na prevenção e no combate às diversas formas de violência.

Pesquisa Hãm Yĩkopit. Este foi o espaço de compartilhamento de ideias e de planejar ações rumo à transformação da Terra. Afinal, como destaca Luciano (2020b), entre os povos indígenas, a constituição do cosmos é baseada na equidade, assim, todos os seres possuem uma “responsabilidade praticamente compartilhada” (*on-line*, transcrição nossa). Essa contínua ligação visceral dos Tikmũ’ũn com a Terra é uma realidade de outros povos indígenas, inclusive fora do Brasil, como observa o pesquisador Cash Ahenakew (2019):

Disseram-me para lembrar às pessoas que não devemos dizer que precisamos [indígenas] nos reconectar com a terra e uns com os outros. Sempre estivemos e sempre estaremos conectados, porque somos parte uns dos outros, não como entidades separadas unidas, mas “uns nos outros”, pois somos a terra (parte do mesmo metabolismo maior e multicamadas) (p. 73, tradução nossa)¹¹⁴.

De acordo com Ahenakew (2019), a modernidade, ao assumir e promover um modo de vida que foca no crescimento econômico exponencial, no consumo em direção ao progresso e no individualismo consumista, cortou o senso de *relacionalidade emaranhada* de muitos indivíduos para com a Terra. Com isso, ele enfatiza que “[...] se não podemos senti-la, também não podemos sentir visceralmente nossa responsabilidade em relação a tudo” (*Idibem*)¹¹⁵. O autor definiu a separação visceral do homem com a Terra como um processo de neuro-colonização, que, segundo ele, seria “[...] o sentido imposto de separação que nos leva a negligenciar nossas responsabilidades fundamentais [para com a Terra e uns com os outros]” (*Idibem*)¹¹⁶. Parece-nos que, o que os Tikmũ’ũn estão querendo mostrar com suas pesquisas, a exemplo do que comenta o autor acima, é que nós precisamos nos libertar dessa neuro-colonização, pois esse processo colonial destrói tudo, inclusive a vida, os seres, saberes e fazeres daqueles que resistiram, de alguma forma, a ele.

Nesse sentido, mais do que um senso relacional que nos moveu, a centralidade da Terra nas investigações da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* sugere que o fazer pesquisa coletivo vivenciado estabelece uma *relacionalidade emaranhada* com a Terra. É importante deixar claro que esse ‘fazer pesquisa estando juntos *xẽ’ẽnãg*’ não implicou uma ‘unidade’, no sentido dado pela sociedade ocidental dominante, como algo uno, homogêneo, igual, padronizado. Descrito por meio da metáfora do emaranhamento, é possível ver as variadas e diversas partes que o compõe,

¹¹⁴ “I have been told to remind people that we should not say that we need to reconnect with the land and with each other. We have always been and will always be connected, because we are part of each other, not as separate entities joined together, but “in each other” as we are land (part of the same larger and multi-layered metabolismo)”. (p. 73).

¹¹⁵ “[...] and if we cannot feel it, we cannot viscerally sense our accountability towards everything either” (*Idibem*).

¹¹⁶ “[...] the imposed sense of separability that leads us to neglect our fundamental responsibilities”. (*Idibem*).

sendo geralmente difícil de se enxergar o início e o fim. Ademais, como já vimos ao longo deste trabalho, grande parte dos conhecimentos tikmũ'ũn, como suas histórias e seus cantos, surgem de encontros com seres outros e pelo estabelecimento de *cor-relações* entre alteridades. Como explica Álvares (2018), para os Tikmũ'ũn saber/aprender implica sempre uma forma de relação entre sujeitos, segundo ela, “Suas histórias, poética ou musicalmente construídas, sempre remetem ao encontro com outro ser – homem, espírito ou animal – e a apropriação de sua percepção (de sua perspectiva) sobre o mundo” (p. 123). Nesse sentido, era mais do que natural que esse processo relacional que vivemos de nos emaranharmos com a Terra, enquanto pesquisávamos coletivamente, acontecesse entre uma multiplicidade de seres, saberes e fazeres.

Por fim, gostaríamos de retomar o que motivou a discussão nesta seção, re-responder João Bidé. Hoje, a partir do que aprendemos com a experiência concreta da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, diríamos para ele que existem várias maneiras de ‘ser um pesquisador’ e de ‘pesquisar’. Nesse sentido, o modo de se fazer pesquisa imposto pela academia, fundamentado na sociedade ocidental dominante, não é o único possível. Assim como existem cosmovisões outras, existem formas outras de se ser-saber-viver, também existem variados modos de fazermos pesquisa. Tomando como base o que compartilhamos nessa seção, diríamos a João Bidé que, ao ‘Perguntarmos para à Terra’ (*Hãm Yikopit*), um fazer pesquisa outro foi vivido, por meio de um *fazer estando juntos xě'ênãg*, possibilitado pelo estabelecimento de *cor-relações*, a fim de buscar a *transformação da Terra*. Nessa perspectiva, ‘ser um pesquisador’ e ‘pesquisar’ é se emaranhar com muitos outros seres, saberes e fazeres com e pela Terra.

SEÇÃO FINAL



Figura 90 – Acesse o *QRCode* para ouvir as considerações de Lúcio Maxakali sobre a *Rede*
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=3PYDdMd_qN0&t=13s

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala do Lúcio que abre esta última seção da tese sobre a *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* é extremamente importante para o tipo de pesquisa que nos propusemos desenvolver, politicamente posicionada, que milita pela justiça cognitiva e social. Sem dúvida, foi com Lúcio que aprendi que caminhos outros para se fazer pesquisa eram possíveis, sendo ele também um dos meus guias nessa travessia para reaprender a pesquisar.

Portanto, esta tese materializa uma experiência concreta de um caminho tikmũ'ũn para fazer pesquisa entre múltiplos seres, saberes e fazeres. Por isso, perseguimos nosso objetivo geral de compreender esse modo tikmũ'ũn de fazer pesquisa juntos e sua relação com o fazer escola. Construímos uma argumentação guiada por objetivos específicos entre os quais se destaca a descrição de aspectos constituintes do ser-saber-viver tikmũ'ũn esboçados pelos pesquisadores em suas pesquisas. A partir disso, também foi possível identificar os aprendizados sobre ser-saber-viver tikmũ'ũn compartilhados no modo de fazer pesquisa juntos e analisar como tais aprendizados fundamentam o nosso fazer pesquisa na *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* e aqueles que entrecortam o fazer escola. Discutimos esses aprendizados e analisamos a potência pedagógica e política do modo tikmũ'ũn de fazer pesquisa juntos. Buscamos, em todo o trabalho, honrar a autoria e o protagonismo dos pesquisadores tikmũ'ũn. Para tanto, fizemos descrições cuidadosas de tudo o que vivemos coletivamente e contamos a nossa história, enquanto *Rede*, nos inspirando na prática ancestral indígena da contação de histórias, também comum entre os Tikmũ'ũn, por valorizar a oralidade e focar no que eles querem contar e não no que o pesquisador deseja escutar (THOMAS, 2015).

Ao longo do desenvolvimento desta tese, contamos como a proposta inicial da pesquisa desencadeou a formação de uma *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* e apresentamos os pesquisadores e suas pesquisas. Nessa etapa, quando posicionamos nossa lente de análise no nível macro, que englobou toda a *Rede*, pudemos perceber os aprendizados relacionados ao ser-saber-viver tikmũ'ũn, que constituiu nosso referencial de análise, o que, na terminologia da ciência 'moderna' ocidental dominante, chamaríamos de referencial teórico-metodológico.

Esse referencial de análise, os seres, os saberes e os fazeres que compõe o viver tikmũ'ũn, questiona a hegemonia do conhecimento ocidental dominante para orientar pesquisas com povos indígenas, que ainda insistem em *práticas coloniais* que reverberam um padrão de poder dentro dos espaços de produção do conhecimento que permanecem reproduzindo

subalternizações e marginalizações de seres, saberes e fazeres outros. Assumimos, como pesquisadoras, uma perspectiva de descolonização da pesquisa, permanecendo constantemente atentas “[...] às maneiras pelas quais o processo ou os resultados de seus esforços de pesquisa podem retificar as estruturas de poder hegemônicas, criando assim a marginalidade” (SWADERNER; MUTUA, 2008, p. 33). Assim, nos abrimos para aprender com os Tikmũ’ün, munidas de muita coragem, pois confrontamos a hegemonia dos métodos da ciência ‘moderna’ ocidental dominante e sua liderança na busca pelo conhecimento.

O primeiro movimento de análise abrangeu a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* e nos possibilitou entender que vivemos um fazer pesquisa por meio do aprender vendo-ouvindo-fazendo, por imitação e/ou fazendo juntos, possibilitado por relações entre muitos outros seres que interagem de forma complementar e com alternância de ações. Essas ações são guiadas pela vontade e iniciativa do aprendiz, respeitando a autonomia e a agência de todos os seres que interagem e se movimentam juntos.

Ao longo desta tese, vários exemplos que foram dados mostram a necessidade de se romper com correlações e classificações entre cosmovisões que possuem entre si poucas correspondências possíveis. Diante disso, procuramos sempre relativizar o uso de sistemas classificatórios e nomenclaturas da sociedade ocidental dominante para descrever ou analisar a experiência de pesquisa vivida. Essa é uma decisão que expressa nosso posicionamento político e nos alerta sobre a importância de uma reflexão crítica e estratégica das escolhas que fizemos para nomes e as ações que traçamos. Assim, o que, a partir do referencial ocidental dominante, poderia ser entendido como uma metodologia de pesquisa indígena, nesta pesquisa, achamos mais adequado chamar de um ‘fazer pesquisa tikmũ’ün entre múltiplos seres, saberes e fazeres’. Pelos mesmos motivos, ao nos referirmos ao nosso coletivo de pesquisa, demarcamos que somos uma *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, ou seja, *Rede de Pesquisa ‘Perguntar à Terra’*. Reafirmamos assim, a nossa posição de defender a urgência de repensarmos palavras, conceitos, termos, nomenclaturas, categorias, etc, majoritariamente empregados na pesquisa acadêmica, principalmente quando estamos diante de outras cosmovisões com diferenças e especificidades substanciais da ocidental dominante.

Não é possível apontar o quão os pesquisadores tikmũ’ün da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* reconhecem esse ‘fazer pesquisa estando juntos xê’ênãg’ da mesma forma como nós o reconhecemos. O que podemos afirmar é que os pesquisadores tikmũ’ün se envolveram e se engajaram a cada novo encontro da *Rede*, sinalizando as transformações que o grupo passava

no percurso. A cada encontro, novos seres foram ganhando ainda mais agência, fortalecendo um fazer juntos que busca a transformação do território, muito degradado e devastado. Os pesquisadores tikmũ'ũn também falavam cada vez mais, participavam mais, assumiam o controle da dinâmica dos nossos momentos juntos, tinham suas agências potencializadas.

No segundo movimento de análise, que utilizou como referencial o ser-saber-viver tikmũ'ũn, aproximamos e direcionamos a lente para a pesquisa que desenvolvi junto com os professores da 'Escola do Lúcio', dialogando com os estudos indígenas que salientam a potência das histórias como uma ferramenta de ensino e de pesquisa (ARCHIBALD, 2008). Analisamos as atividades de pesquisa vividas com a 'Escola do Lúcio', que também se configuraram como aulas. Isto, nos possibilitou visualizar que os aprendizados sobre o ser-saber-viver tikmũ'ũn no fazer pesquisa, nessa escala micro dentro da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, reverberavam também nas diversas práticas pedagógicas, o que nos permitiu entender um pouco do ser-fazer escola tikmũ'ũn. De início, visualizamos que 'aprender fazendo' foi o aspecto do ser-saber-viver tikmũ'ũn que entrelaçou pesquisa e escola, já que, para se compreenderem ambas, era preciso fazer juntos. Aos poucos, fomos percebendo que ambas se dão também por meio do estabelecimento de relações entre diversos seres que são centrais no processo de aprendizagem desse povo. Pudemos, assim, dizer do potencial pedagógico do modo de fazer pesquisa da *Rede* entre múltiplos seres que estabelecem relações uns com os outros e coletivas.

Especificamente sobre os aprendizados do ser-fazer escola tikmũ'ũn da 'Aldeia de Lúcio', percebemos que a educação escolar tikmũ'ũn é feita por muitos seres, não apenas pelos professores 'oficiais'. Ela é guiada pelo repertório de práticas ancestrais educativas, tendo a vontade e a iniciativa do aluno como pressuposto para aprender vendo-ouvindo-fazendo. Esse aprender se dá por meio de um contínuo movimento coletivo e interativo entre múltiplos seres que se engajam para e pela Terra, respeitando a autonomia do aluno.

Como filhos da Terra que nos disseram que são, os Tikmũ'ũn precisam dela para continuarem vivendo enquanto povo indígena, pois grande parte dos seus seres, saberes e fazeres estão associados a ela. Assim, a escola, a exemplo do que vivemos na 'Aldeia do Lúcio', apresenta-se como mais um caminho em busca do que sustenta a forma de se envolver e cuidar da mãe Terra. Portanto, o ser-fazer escola dessa aldeia se alinha às dinâmicas, demandas e aos movimentos da aldeia. Não é à toa que é nela que se realizam diversas atividades coletivas (inclusive pesquisa), como reuniões (da saúde, da SEE/MG, da Funai), distribuição de produtos

vindos de fora, realização de festas (como os aniversários), execução de trabalhos artesanais, sendo que as crianças e os professores sempre estão presentes nesses momentos.

Dessa forma, o mergulho no cotidiano da escola nos permitiu dizer que não é somente o fazer pesquisa acadêmico que precisa ser revisto, mas também o fazer escola institucional. A exemplo do que argumenta a professora e pesquisadora indígena Rita Nascimento (2020), muitos povos indígenas possuem gestões que fogem completamente da lógica do sistema de ensino, mas essas organizações não são legitimadas pelos modelos de secretarias de educação, o que parece ocorrer também com as escolas tikmũ'ũn. Essa miopia das secretarias também é a forma como manifestam o racismo e o colonialismo presente 'estrategicamente' nos modos de educação praticados no Brasil que, de certa maneira, permanecem nos dias de hoje (RUFINO, 2019).

Ao fazer a pesquisa com a 'Escola do Lúcio', vivenciamos uma prática pedagógica que se fundamenta em aspectos do ser-saber-viver do seu povo. No entanto, identificamos que há dissonância entre o projeto político pedagógico idealizado pela SEE-MG para os Tikmũ'ũn (ANASTÁCIO, 2018ab) e o ser-fazer da escola tikmũ'ũn. Ainda que não tenham nem a materialidade para que sua escola funcione, pois nem isso é garantido pela SEE-MG, os Tikmũ'ũn mantêm estrategicamente as escolas nas suas aldeias, utilizando-a como espaço de relações diversas, e seguem resistindo a simplesmente incorporar os modelos de escola de fora. Se, de um lado, esse posicionamento pode ser visto como um ato de insurgência, por outro lado, gera as tensões vividas cotidianamente pelos Tikmũ'ũn em relação à educação escolar, a ponto de invisibilizar a real escola que eles colocam em funcionamento.

Em vez de negar a existência de uma escola diferenciada, porque ela não é organizada segundo seus próprios termos, ocidentais dominantes, esta tese coloca como alternativa, reconhecer o *Hãm Yikopit* – 'Perguntar à Terra' como um caminho para fundamentar os projetos políticos pedagógicos para a escola tikmũ'ũn. Entendemos que é chegada a hora de abandonar de vez tentativas de disciplinarização da prática escolar tikmũ'ũn e os desdobramentos que essas tentativas trazem na divisão do trabalho docente.

Defendemos que o caminho *Hãm Yikopit* – 'Perguntar à Terra' é uma proposta de escola insurgente praticada pelos Tikmũ'ũn com força para criar fissuras nessa grande estrutura hermeticamente fechada que é o sistema escolar público estadual. O caminho já trilhado pelos Tikmũ'ũn ainda é invisível aos olhos da sociedade nacional, possivelmente por não se libertar dos 'pré-conceitos' que reforçam uma percepção equivocada de que a escola tikmũ'ũn não

funciona. Contraindo-se a essa percepção, João Bidé afirma: “A nossa educação é muito boa! Esse é o nosso trabalho!”. Portanto, acreditamos que o problema está no sistema educacional e em suas estruturas legais que resistem em flexibilizar seu olhar para a escola tikmũ’ün, impondo um tipo de discurso ocidental dominante que privilegia um único modo de ser, saber, fazer e viver escola sobre todos os outros.

No terceiro movimento de análise, buscando compreender o fazer pesquisa juntos vivido na *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, fizemos uma construção argumentativa movida pela pergunta do pesquisador João Bidé sobre o que é ‘ser pesquisador’ e ‘pesquisar’. Ainda fundamentadas no ser-saber-viver tikmũ’ün, aprofundamos a análise realizada nas pesquisas da *Rede*, com uma imersão nesse modo de pesquisar entre múltiplos seres, saberes e fazeres, percebendo que ele se configurou como um processo de se emaranhar com a Terra, trazendo para a discussão a potência política desse fazer pesquisa. Afinal, o fazer pesquisa vivido com a *Rede* mostrou que pesquisar é perguntar **para** a Terra, estando juntos *xê’ênãg* **com** a Terra por meio do estabelecimento de *cor-relações* entre seres outros, visando buscar a transformação **da** Terra, o retorno de sua floresta, da mata e de diversos seres. A relação com Terra foi o fio condutor da nossa *Rede*, o que nos conectou, nos ensinou, nos moveu e impulsionou esse fazer pesquisa juntos. Aprendemos que a mãe Terra é essencial não somente para a sobrevivência física dos Tikmũ’ün, mas, sobretudo, para suas existências enquanto povo indígena, para manter suas relações sociocsmológicas e políticas que estabelecem com diversos e diferentes seres.

Nesta etapa da análise, onde percebemos a potência política do fazer pesquisa vivido, os Tikmũ’ün nos mostraram um ‘pesquisar’ que reivindica seus direitos para que possam participar e direcionar as decisões que os dizem respeito; que questiona, também, as *práticas coloniais* do Estado nas tomadas de decisões, Estado que ainda os exclui e não escuta suas reivindicações. Um ‘pesquisar’ fundamentado no *Yãy Pu Mãy* - “fazer para si mesmo”, que prima pela autonomia para atuarem e fazerem acontecer a transformação que tanto desejam ver nos seus territórios, o resgate da floresta, da mata, dos diversos seres, saberes e fazeres conectados à mãe Terra. Que denuncia, ainda, o histórico de exploração, principalmente a exploração socioambiental, a que, por séculos, foram expostos, trazendo outros relatos para a historiografia oficial. Um ‘pesquisar’ que valoriza o estabelecimento de relações com seres outros, principalmente quando se trata de parcerias que vão somar nas suas lutas, demandas e reivindicações. Além disso, estamos diante de um fazer pesquisa que confronta práticas investigativas coloniais que somente ‘extraem’ informações e/ou que não envolvem os indígenas na sua feitura, tampouco se envolvem com suas vidas, demandas e lutas. Pois nessa

perspectiva, ‘pesquisar’ é se movimentar, agir em prol das mudanças que tanto os Tikmũ’ũn desejam ver, principalmente, as mudanças relacionadas com a transformação do cenário de degradação ambiental que os cerca. Como os pesquisadores tikmũ’ũn destacaram, não basta apenas desenhar, tampouco pesquisar “à toa”, ou seja, a pesquisa entre eles assume esse papel político de denúncia e busca a melhoria dos seus territórios.

Outrossim, não nos interessa desqualificar o legado das pesquisas acadêmicas nos contextos indígenas que seguem outros referenciais, pois sabemos que trouxeram e trazem colaboração imprescindível para desconstruir a historiografia oficial (recontando histórias) e questionar o conhecimento científico ocidental dominante (mostrando seres, saberes e fazeres de outros povos). De todo modo, é essencial refletirmos sobre o momento em que vivemos, de maior protagonismo indígena no meio acadêmico, político, e os questionamentos que esses povos têm feito sobre as pesquisas que são realizadas em suas aldeias. Parece-nos que o ponto central dos questionamentos está no fato de que, mesmo se abrindo para pesquisas de diferentes áreas e temas, como destaca Smith (2018), os povos indígenas “[...] continuam a viver sob condições políticas e sociais que perpetuam níveis extremos de pobreza, doenças crônicas e escassas oportunidades educacionais” (p. 14), situação parecida com a que vivem os Tikmũ’ũn. Por isso, alguns pesquisadores indígenas destacam a importância de pesquisas realizadas junto aos povos originários colaborarem com a transformação dos contextos de injustiças que os cercam. Como nos alerta Kovach (2009), “[...] a investigação indígena pede aos pesquisadores que demonstrem como a pesquisa retribui o bem individual e coletivo. A pesquisa a serviço da justiça social e ecológica é inseparável deste valor” (p. 174, tradução nossa)¹¹⁷.

Nessa direção, concordamos com a importância da *responsabilidade relacional* (WILSON, 2001) no fazer pesquisa com os povos indígenas, uma forma de pesquisar em que se deve agir com respeito, compromisso e cuidado para com todos os seres do cosmos que fizeram parte da rede relacional estabelecida ao se pesquisar juntos. Ao fazer pesquisa junto com os Tikmũ’ũn, aprendemos que a pesquisa deve colaborar com a transformação da vulnerabilidade social e ambiental das vidas desses pesquisadores. No pesquisar da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, entendemos que assumir *responsabilidade relacional* (WILSON, 2001) na pesquisa, é envolver-se em *cor-relações*, porque se estabelecem relações com o corpo inteiro, que não separam razão da emoção, relações centradas no cuidado um para com outro, pois isso é afeto

¹¹⁷ “[...] indigenous inquiry asks researchers to demonstrate how research gives back to individual and collective good. Research in service of social and ecological justice is inseparable from this value”. (2009, p. 174).

entre os Tikmũ'ũn. A reflexão que fazemos sobre as *cor-relações* como um caminho para fazer pesquisa com povos indígenas é mais uma das contribuições desta tese, que abre uma porta investigativa para proposições futuras de pesquisa.

Falar em *cor-relações* é trazer para o fazer pesquisa uma dimensão que, por séculos, foi excluída de sua prática, a da emoção, do sentir, do afeto. Como destaca o professor e pesquisador José Jorge de Carvalho, a “[...] epistemologia ocidental hegemônica prescinde das habilidades sensíveis, dos afetos, da intuição e da espiritualidade” (2020, p. 482-483). Cuidado e afeto, como vimos no fazer pesquisa vivido com a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit*, foram essenciais para que fosse possível envolver nas pesquisas uma diversidade de seres e potencializar as relações de uns com os outros. Um fazer pesquisa que se aproxima do que Archibald; Lee-Morgan; Sontolo (2019) discutem sobre o caráter holístico das pesquisas indígenas, que, segundo os autores, envolve o coração (emoções), a mente (intelecto), o corpo (ações físicas) e o espírito (espiritualidade), dimensões que geralmente são inseparáveis na cosmovisão ameríndia.

Diante de um fazer pesquisa outro, tendo ciência da potência significativa e agentiva das palavras, ao nosso ver, à medida que fomos intensificando nossas *cor-relações*, nos alinhamos mais à sociabilidade tikmũ'ũn, que, de acordo com Magnani (2018), é uma “[...] rede fluida, sem amarrações, sem relações presas definidas uma vez por todas, ou seja, sempre sujeita a outros possíveis desfechos” (p. 240). Por isso, não cabia mais nos chamarmos de grupo, já que havíamos nos tornado uma *Rede*. Vale destacar que a palavra rede na língua maxakali, *tuhut*, é constituída pelas linhas do Ser *Tuthi* (embaúba), um Ser que representa bem a importância da mãe Terra para as vidas tikmũ'ũn e para esta pesquisa, pois se relaciona com vários dos seres, saberes e fazeres que compartilhamos neste trabalho.

Pensar a pesquisa como um processo que, além de educar, também cura é certamente uma diferença substancial para com o fazer pesquisa não indígena, que historicamente focou majoritariamente na razão, no objeto de pesquisa e, principalmente, nos resultados. Particularmente, nesta pesquisa, os dados empíricos incluíram muitos sentidos do ser-fazer-viver tikmũ'ũn, que fundamentou esse fazer pesquisa outro, sendo isto, um outro diferencial das pesquisas indígenas, que, como destaca Walker (2015) incluem “[...] sentidos de intuição, sonho, visões e recepção de sinais do mundo natural; assim, o conhecimento surge e reside na mente, corpo, emoção e espírito, e conexão com o mundo natural” (WALKER, 2015, p. 166)

¹¹⁸. De fato, como mostramos ao longo do fazer deste trabalho, diversos aprendizados vieram dos cantos e das histórias de *yãmĩyxop*, o que se justifica dada a centralidade que eles ocupam na cosmologia *tikmũ'ũn*.

Esta tese também traz uma outra contribuição para o campo da pesquisa com povos indígenas, ao mostrar que no ‘fazer pesquisa estando juntos *xẽ'ẽnãg*’ da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* importou também a travessia e as transformações que surgem com ela. Como defendem alguns pesquisadores indígenas¹¹⁹, a pesquisa nativa é um tipo de investigação “[...] caracterizada pelo fluxo, em vez de implementação de técnicas com prazo determinado [...] baseada em um paradigma de processos criativos e em constante mudança, e não na verdade absoluta” (WALKER, 2015, p. 166)¹²⁰. Portanto, é um fazer pesquisa que se difere da cosmovisão ocidental dominante, que preza mais os resultados e menos as transformações possibilitadas pela travessia, principalmente, as que dizem respeito à mãe Terra, centro das pesquisas da *Rede*.

A experiência de fazer parte, ainda que pontualmente, nesse emaranhamento dos pesquisadores da *Rede de Pesquisa Hãm Yĩkopit* com a mãe Terra, reforça a diferença expressiva que existe entre a cosmovisão desse povo e a ocidental dominante. Como pudemos aprender com os pesquisadores *tikmũ'ũn*, em sua cosmovisão, não se separam os sentidos do ser e da existência (ontologia), das formas de pensar e produzir conhecimentos (epistemologia), dos princípios éticos e morais (axiologia), dos diversos seres que habitam diferentes mundos e interagem entre si. Esses seres outros, considerados não humanos pelos não indígenas, tiveram forte poder de ação nas pesquisas da *Rede* (Ser *Kutehet*, o Ser *Tuthi*, o Ser Água, o Ser Planta, o Ser Floresta, Ser *Mõgmõka*, Ser *Po'op*, dentre outros), possuindo também centralidade no ser-saber-viver *tikmũ'ũn*. Diferentemente, a cosmovisão ocidental dominante separa, categoriza e cria nomenclaturas que acabam por gerar binaridades e, principalmente, hierarquizações. Todavia, o fato de tentarmos ao máximo não utilizar categorias referenciadas em na epistemologia ocidental dominante para nomear o fazer pesquisa coletivo vivido com *Tikmũ'ũn* não significa que essas categorias não possam ser utilizadas e ressignificadas pelos indígenas. Pelo contrário, entendemos a importância e a potência desse uso quando ele parte dos próprios indígenas.

¹¹⁸ “[...] involving more than five senses, including data obtained from intuition, dreams, meditative states, and communication with the natural world”. (2015, p. 172).

¹¹⁹ De acordo com Walker (2015), seriam eles: Bega, Maryboy, 1998, p. 69; Cajete 2000; Duran, Duran, 1995; Peat, 1994; Smith, 2018 (1999).

¹²⁰ “[...] is characterized by flux rather than time-bound implementation of techniques [...] Indigenous paradigm research is characterized by flux rather than time-bound implementation of techniques and is based in a paradigm of creative, ever-changing processes rather than absolute truth”. (2015, p. 166).

Nesse modo de fazer pesquisa como um emaranhamento com a Terra, entrelaçado por meio de *cor-relações*, há também espaço para se falar dos impactos emocionais no pesquisador. Entre os vários esforços que realizei enquanto pesquisadora da *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* para compreender nosso fazer pesquisa juntos, percebo que há uma potência na produção de conhecimentos nessa *Rede* que contribui com o empoderamento de vidas que, historicamente, foram e ainda são subalternizadas e subjugadas. Afinal, como destaca Smith (2018), “conhecimento é poder” (p. 29), e, os indígenas, assim como nós, sabem disso.

Posso dizer que, como não indígena, avalio que ‘fazer pesquisa estando juntos *xê’ênãg*’ com os Tikmũ’ün também foi um processo de empoderamento pessoal. Como mulher que faz parte de um dos grupos da sociedade patriarcal ocidental dominante que sofre com o preconceito de gênero, ao longo da minha vida, não passei ileso a escuta de frases opressoras e subordinadoras de homens que cruzaram a minha vida, “você nunca...”, “você não dá conta...”, “você não é capaz...”, que, sem que eu percebesse, reverberavam dentro de mim e no modo como eu agia enquanto pesquisadora. Ademais, como profissional, venho de uma área formativa, interpretada genericamente como pertencente às ‘Artes’, que foi e ainda é subalternizada por outras áreas. Como destaca Carvalho (2020), “[...] as artes foram vistas como menos importantes que as ciências exatas e sua dimensão sagrada foi deslegitimada no meio acadêmico [...]” (p. 484). De fato, infelizmente, diversas foram as vezes que me senti subalternizada ao me aventurar em outros campos, pelo fato da minha formação não se originar nesses campos que, historicamente, assumiram o posto dos favoritos da academia.

Portanto, do ponto de vista pessoal, ao longo desses quatro anos de doutorado, identifico-me com um processo de empoderamento que incorpora elementos do que defende o educador Paulo Freire (1979), algo que implica conquista, avanço e superação de situações de subordinação por aquele que se empodera, que de passivo se torna um sujeito ativo. Parece-me que as transformações em mim, que considero terem sido proporcionadas pelas trocas de saberes com os Tikmũ’ün, aproximam-se da reflexão que os pesquisadores indígenas Archibald; Lee-Morgan e Santolo (2019) fazem sobre a potência do *storywork* (trabalho por meio de histórias), um processo que “[...] educa e cura o coração, a mente, o corpo e o espírito, tecendo novas

sinergias de mudança transformacional por meio de uma profunda compreensão inter-relacional da história, das pessoas e do lugar” (p. 44) ¹²¹.

Concluindo, destacamos que ainda há muitos desafios a serem superados para que os espaços acadêmicos sejam verdadeiramente habitados por seres, saberes e fazeres outros. No entanto, a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit* nos aponta que caminhos outros existem e são possíveis, deixando abertas diversas frentes investigativas, como aquelas que podem fazer um aprofundamento sobre noções somente anunciadas nesta tese, como da *cor-relações* e do *emaranhado de ciências*. Soma-se a isso o fato desta tese nos mostrar que são as ações na escala do micro, localizadas e situadas, que possuem potência para vermos a transformação do sistema político-social-ambiental-educacional que tanto desejamos na escala macro. *Hãm Yikopit* – ‘Perguntar à Terra’, assim, semeia uma esperança, para um mundo que precisa desesperadamente dela.



Ilustração: Badé Maxakali

**YĂMĪYXOP YĂ
KA'OK XĒ'ĒNĂG**

yămīyxop é muito forte de verdade

mai, muito obrigada!

¹²¹ “[...] educates and heals the heart, mind, body, and spirit, weaving new synergies of transformational change through deep interrelational understanding of story, people and place”. (ARCHIBALD, LEE-MORGAN, SANTOLO, 2019, p. 44).

REFERÊNCIAS

ABSOLON, Kathleen. *Kaandossiwin: How we come to know*. Black Point, NS: Fernwood Publishing, 2011.

AHENAKEW, Cash. *Towards scarring our collective soul wound*. 2019. Disponível em: <https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/11/scarring_web1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

ÁLVARES, Myriam Martins. *Alteridade e história entre os maxakali*. 2028. 355p. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ÁLVARES, Myriam Martins. *Yãmiy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade maxakali*. 1009. 226 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1992.

AMORIM, Maria Stella de. Os Maxakali e os Brancos. In: RUBINGER, Marcos Magalhães; AMORIM Maria Stella; MARCATO, Sônia de Almeida (Org.). *Índios Maxakali: resistência ou morte*. Belo Horizonte: Interlivros, 1980 [1965].

ANASTÁCIO, Vanessa. *Produto III – Projeto Político Pedagógico concluído da Escola Estadual Indígena Maxakali*. UNESCO/SEEMG. Belo Horizonte, 2018a.

ANASTÁCIO, Vanessa. *Produto III – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Izabel da Silva Maxakali*. UNESCO/SEEMG. Belo Horizonte, 2018b.

ANDRADE, Rebeca. *Resistências semiáridas: sobre a produção e circulação de conhecimentos pela rede sociotécnica do milho, estiagem e os indígenas Xakriabá do Norte de Minas Gerais*. 2019. 319p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte: UFMG, 2019.

APIB. *Covid-19 e Povos indígenas - O enfrentamento das violências durante a pandemia*. 2020a. Disponível em: <http://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalutaepelavida_v7PT.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

APIB. *Nossa Luta é pela Vida - emergência indígena*. 2020b. Disponível em: <<http://emergenciaindigena.apiboficial.org/relatorio/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

APIB. *Luta pela vida - A maior mobilização indígena da história*. 2021. Disponível em: <<https://apiboficial.org/luta-pela-vida/>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

APOINME. *Relatos e reivindicações do Tikmũ'ũn_Maxakali – rede de prevenção e enfrentamento à violência contra os povos indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2021.

ARAÚJO, Anide; ARAÚJO, Ducilene; GONÇALVES, Vanilde. *Nem tudo o que se vê se fala*. Belo Horizonte: Literaterras, Fale UFMG, 2013.

ARAÚJO, Mariane. *“Demarcando território”*: tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). 2019. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

ARAÚJO, Mariane; TOMAZ, Vanessa. *Matemáticas indígenas: Tensionamentos na formação intercultural para professores*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 28, p. 80, 2020.

ARCHIBALD, Jo-ann. An Indigenous Storywork Methodology. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2008.

ARCHIBALD, Jo-ann; LEE-MORGAN, Jenny Bol Jun; SONTOLO, Jason. *Decolonizing Research: Indigenous Storywork as Methodology*. London: Books Ltd, 2019.

BARTON, Bill. *The language of mathematics. Telling mathematics tales*. New York: Springer, 2009.

BEGAY, David; MARYBOY, Nancy. *Nanit'a Sa'ah Naaghai Nanit'a Bik'eh Hozhoon, Living the Order: Dynamic Cosmic Process of Dine Cosmology*. California Institute of Integral Studies, San Francisco. 1998.

BERBERT, Paula. *Para nós nunca acabou a ditadura: instantâneos etnográficos sobre a guerra do Estado brasileiro contra os Tikmũ,ũn-Maxakali*. 2017. 236p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – FAFICH, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Relatório Resposta ao OFÍCIO/MPF/TOT/MG/FPVSP/Nº 181/2020, Notícia de Fato nº 1.22.023.000076/2020-14. Governador Valadares-MG: DIASI/MGES, 2 de abril 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. *RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

BRITO, Edson Machado. *A universidade e os saberes indígenas: diálogos epistemológicos*. Canal TV UFSJ - Aula inaugural do Ensino Remoto Emergencial, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y13tUGVw_Zg&feature=youtu.be>. Acesso em: 15 set. 2020.

CAJETE, Gregory. *Native science: Natural laws of interdependence*. Santa Fé: Clear Light Publishers, 2000.

CAMPELO, Douglas. *Das partes da mulher de barro: a circulação de povos, cantos e lugares na pessoa tikmũ'ũn*. 2018. 457p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2018.

CAMPELO, Douglas. *Ritual e Cosmologia Maxakali: uma etnografia da relação entre os espíritos-gaviões e os humanos*. 2009. 241p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, José Jorge. O Encontro de Saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo. In: *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. p. 475-508. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CONNEL. (Org) MAXAKALI, Damazinho; MAXAKALI, Ismail; MAXAKALI, Benjamim; MAXAKALI, Laudelino; MAXAKALI, João Bidé Maxakali; MAXAKALI, José Ferreira, MAXAKALI, Joviel; MAXAKALI, Pinheiro; MAXAKALI, Gilmar. *I Conferência na comunidade educativa nas escolas indígenas - etapa local*. 2009. Disponível em: <<http://livrosdafflesta.letras.ufmg.br/conneei.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

CORREA, Célia Nunes. *Epistemologias decoloniais*. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5P5lxAfwOBQ&t=104s>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CORREA, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. 218p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPGPDS), Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, Brasília, 2018.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DIAS, Ana Catarina, et al. *Estado nutricional e hábitos alimentares de comunidade indígena Maxakali em Minas Gerais: Resgate alimentar e cultural para a compreensão da insegurança alimentar*. Instituto Felix Guattari, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, 2010.

DURAN, Eduard; DURAN, Bonnie. *Postcolonial psychology*. Albany: State University of New York Press, 1995.

DUTRA, Mara Vanessa et al. Krenak, Maxakali, Xakriabá: A formação de professores indígenas em Minas Gerais. In: *Em Aberto*, Brasília, 2003. v. 20, n.76, p.74-78.

FARIAS, Priscila. *Tipografia Digital*. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GHOSTKEEPER, Elmer. *A partnership of aboriginal wisdom*. Presented at Breakthrough: Ninth International Conference on thinking, Auckland, NZ, January. 2001.

GORETE NETO, Maria. Línguas em conflito em cursos de Licenciatura intercultural indígena. *Trabalho e Linguística Aplicada*, Campinas, n. (57.3): 1339-1363, set./dez. 2018.

HART, Michael. For Indigenous people, by Indigenous people, with Indigenous people: Toward an Indigenist research paradigm. In: *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1 (1), 1-16. 2009.

HART, Michael. *Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an Indigenous research paradigm*. *Journal of Indigenous voices in social work*, v.1, n. 1, p. 1-16. 2010.

HENESTROSA, Cristobal; MESEGUER, Laura; SCAGLIONE, José. *Como criar tipos: do esboço à tela*. Madrid: Tipo-e Editorial, 2014.

hooks, bell. Love as the practice of freedom. In: *Outlaw Culture. Resisting Representations*. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Disponível em: <https://uucsj.org/wp-content/uploads/2016/05/bell-hooks-Love-as-the-Practice-of-Freedom.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

IBARRA, María Cristina. *O design por não-designers (DND): as ruas de belo horizonte como inspiração para o design*. 2014. 110p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, 2014.

JAMAL, Ricardo Júnior. *Sensibilidade e Agência: reverberações entre corpos sonoros no mundo tikmũ'ün-maxakali*. 2012. 141p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2012.

KOVACH, Margaret. Emerging from the Margins: Indigenous Methodologies. In: *Research as Resistance*. p. 43-64. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2015.

KOVACH, Margaret. *Indigenous Methodologies – Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto: University of Toronto Press, 2009.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAGROU, Els. *No caminho da miçanga: um mundo que se faz de contas*. Catálogo. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

LUCIANO, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da lei n. 11.645/2008. In: *Educação em Rede - Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. v. 7. p. 56-81.

LUCIANO, Gersem. *Educação Indígena*. Canal da Rádio Yandê no Facebook, 2020a. Disponível em: <<https://m.facebook.com/radioyande/videos/535519520433433/>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

LUCIANO, Gersem. *Educação escolar indígena e decolonialidade*. Canal do Tudo Educa no You Tube, 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=viZzvGLASaQ&feature=youtu.be>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LUCIANO, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 370p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Nacional de Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem. *Uma história da modernidade contada pelos indígenas: Gersem Baniwa e Edson Kayapó*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3ZrKOQXkpQw>>. Acesso: 18 nov. 2021.

MAGNANI, Claudia. *Ũn Ka'ok - Mulheres Fortes: uma etnografia das práticas e saberes extraordinários das mulheres tikmũ'ũn – maxakali*. 2018. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

MARCILINO, Ozirley; TOMAZ, Vanessa. Localização, orientação e representação espacial como expressão de territorialidades indígenas. *TELLUS* (UCDB), p. 181-215, 2020.

MAXAKALI *et al.* *Hitupmã'ax: curar*. Belo Horizonte: Literaterras, 2008.

MAXAKALI *et al.* *Mõnãyxop 'Āgtux Yõg Tappet/O Livro que Conta Histórias de Antigamente*. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG/PROJETO NORDESTE/PNUD, 1998.

MAXAKALI *et al.* *Rede de Pesquisa Maxakali - Tuhut Tikmũ'ũn Hãm Yikopit*. 2020. Disponível em:< <https://issuu.com/hamyikopit/docs/livreto>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MAXAKALI *et al.* *Tikmu'un Maxakani'yõg mimãti''ãgtux yog tappet/ Livro Maxakali conta sobre a floresta*. Belo Horizonte: Literaterras/FALE/UFMG, 2012.

MAXAKALI *et al.* *Yã y hã mĩy*. Catálogo da exposição Mundos Indígenas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MAXAKALI, Lúcio F. C. *Tãyũmak Tikmũ'ũn yĩy ax*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

MAXAKALI, Major. *Ũgmũn ponopextot maxakani: hãm'ãgtux'ãgtux ãte Mãyoh Maxakani* (Ser professor Maxakali - Uma história contada por Major Maxakali. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

MAXAKALI, Toninho; ROSSE, Eduardo, Pires. *kõmãyxop - cantos xamânicos maxakali/tikmũ'ũn*. Rio de Janeiro: Museu do Índio - Funai, 2011.

MEYER, Manulani Aluli. Indigenous and authentic: Hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. In: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and Indigenous methodologies*. Thousand Oaks: SAGE. 2008.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Educação escolar indígena e decolonialidade*. Canal do Tudo Educa no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=viZzvGLASaQ&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Quais os caminhos para a escola sonhada*. Canal do Saberes Indígenas UFRGS no YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-YBst5erF_U&t=2241s. Acesso em: 15 mar. 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. Índios Machacari. *Revista de Antropologia*, v. 6, n. 1, p. 53-61. São Paulo: USP, 1958 [1939].

NIMUENDAJÚ, Curt. Índios Machacari. *Revista de Antropologia*. v. 6, p. 53-61. São Paulo: USP, 1938.

OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PARAÍSO, Maria Hilda B. “Maxakali”. In: *Enciclopédia dos Povos Indígenas*. ISA, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/nzogs5>. Acesso em: 24 abr. 17.

PARAÍSO, Maria Hilda B. *O tempo de dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste*. 1998. 757p. Tese (Doutorado) São Paulo, USP, 1998.

PEAT, F. David. *Blackfoot physics: A journey into the Native American universe*. London: Fourth Estate. 1994.

POPOVICH, Frances Blok. A Organização Social dos Maxakali. 1980. 51 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - University of Texas, Departamento de Sociologia. Arlington, 1980.

POPOVICH, Frances Blok. Social Power through Ritual Power in Maxakali Society. 1988. 123 f. Tese (Doutorado em Philosophy in Intercultural Studies) - Fuller Theological Seminary, School of World Mission, 1988.

POPOVICH, Harold. *Maxakali Supernaturalism*. Comunicação ao Summer Institute of Linguistics, 1976.

POPOVICH, Harold; POPOVICH, Frances. *Dicionário Maxakali-português*. Cuiabá: SIL, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Sociología de la imagen: ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

ROMERO, Roberto. *A errática tikmũ'ũn_maxakali: imagens da Guerra contra o Estado*. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

ROMERO, Roberto. *O rastro do outro: sonho, diferença e alteração entre os Tikmũ'ũn_Maxakali*. 2021. 346 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

RUBINGER, Marcos Magalhães. *Maxakali: o povo que sobreviveu*. In: RUBINGER, Marcos Magalhães; AMORIM, Maria Stella de; MARCATO, Maria Stella de. *Índios Maxakali: resistência ou morte*. Belo Horizonte: Interlivros, 1980 [1965]. p. 9-117.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas - Exu como Educação*. In: *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 9, n. 4, p. 262 - 289, 2019.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SILVA, Paula C. P. *A letra viva da floresta: a iconografia como guia do design tipográfico Maxakali*. 2017. 158p. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

SILVA, Paula; TOMAZ, Vanessa. *¿Fazer Juntos? como política educacional de equidade e diversidade Tikmũ'ũn em meio a pandemia de Covid-19*. In: *Revista Latinoamericana De Etnomatemática*, v. 13, n.1, p. 236-257. 2020.

SILVA, Mário. *Tikmũ'ũn yĩy ax tinã xohi xi xahinãg – Sons e pedaços da língua Maxakali: Descrição da fonologia e morfologia de uma língua Macro-Jê*. 321p. Tese de doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SIMONDS, Vanessa W; CHRISTOPHER, Suzanne. *Adapting Western Research Methods to Indigenous Ways of Knowing*. In: *American Journal of Public Health*, 2013. v. 103. n. 12.p. 2185-2192.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. *On tricky ground: Researching the Native in the age of uncertainty*. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *The Sage book of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 2005. p. 85-108.

SOUSA, Jomária. *Professores indígenas maxakali e a prática em suas aldeias: mudanças e entraves*. 2013. 117p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2013.

STEINHAUER, Evelyn. *Thoughts on an Indigenous research methodology*. *Canadian Journal of Native Education*, 26 (2), 69- 81. 2002.

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

SWADENER, Beth; MUTUA, Kagendo. *Decolonizing performances: deconstructing the global postcolonial*. In N. Denzin, Y. Lincoln & L. T. Smith (Eds.). *Handbook of critical and Indigenous methodologies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 31-43.

TERENA, Naine. *Lentes ativistas e a arte indígena*. 2019. Disponível em: <<https://revistazum.com.br/radar/arte-indigena/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

THOMAS, Robina Anne. *Honouring the Oral Traditions of the Ta't Mustimuxw (Ancestors) through Storytelling*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2015. p. 177-198.

TOMAZ, Vanessa; SILVA, Paula; MAXAKALI, Lúcio. *A meet between hegemonic research practices and other ways of knowledge*. In: 6th Congress of the International Society for Cultural-Historical Activity Research. 2020.

TOMAZ, Vanessa; SOUZA, Josiley. *Educação escolar indígena maxakali: relatório de visita realizada em julho de 2015 ao território indígena Maxakali*. 2015.

TUGNY, Rosângela *et al.* *Mõgmõka yõg kutex/Cantos do gavião-espírito*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009a.

TUGNY, Rosângela *et al.* *Xũnĩm xi Hemex yõg kutex/Cantos e histórias do morcego-espírito e do hemex*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009b.

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

TUGNY, Rosângela. *Cantobrilho Tikmũ'ũn no limite do país fértil*. Mimeo. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011b.

TUGNY, Rosângela. *Linhas encantadas – Embaúba, fibra-mãe*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Funai, 2010.

TUGNY, Rosângela. Um fio para Ìmõxã. Aproximações de uma estética Maxakali. In: *Anais do I Colóquio de Etnomusicologia da UNESP/FAP: Etnomusicologia, Universidade e Políticas do Comum*, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, p. 58-76, 2013.

VAISH, Viniti; TOWNDROW, Philip A. Multimodal Literacy in language classrooms. In. HORNGERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education. British Library of Congress*. Salisburgy, UK, 2010, p. 310-345.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VIEIRA, Marina. “Os Tikmũ'ũn/Maxakali”. In: *Ûxixyok ũgmũ yõg hãhãm: o direito a nossa terra*. Belo Horizonte: Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES, 2013.

VIEIRA, Marina. *Desenhando o canto: a apropriação da escrita pelos Maxakali como instrumento de pacificação dos brancos*. 2004. 46 p. Monografia. Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

WALKER, Polly. Research in relationship. In: D. M. Mertens, F. Cram, & B. Chilisa (Eds.), *Indigenous pathways into social research: Voices of a new generation*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2015.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. Joaçaba: Revista Visão Global. v. 15. n. 1-2. p. 61-74. 2012.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez, 2008.

WATTS-POWLESS, Vanessa. Lugar-Pensamento indígena e agência de humanos e não-humanos (a Primeira Mulher e a Mulher Céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2017. p. 250 - 272.

WILSON, Debby; RESTOULE, Jean-Paul. *Tabaco ties: The relationship of the sacred to research*. *Canadian Journal of Native Education*, 33 (1), 29-45. 2010.

WILSON, Shawn. *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Canada: Fernwood Pub, 2008.

WILSON, Shawn. What is indigenous research methodology? In: *Canadian Journal of Native Education*, v. 25, n.2, p. 175-179. 2001.