UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA MENDONÇA DE MENEZES

Corpo Preparado, Alma Protegida:
jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja

São Paulo

2017

PAULA MENDONÇA DE MENEZES

Corpo Preparado, Alma Protegida

jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Paula Mendonça de Menezes

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.97 M543c	Menezes, Paula Mendonça de Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja / Paula Mendonça de Menezes; orientação Mônica Caldas Ehrenberg. São Paulo: s.n., 2017. 165 p.; tabs. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Antropologia da criança 2. Corporalidade 3. Infância indígena 4. Formas de conhecimento 5. Educação indígena I. Ehrenberg, Mônica Caldas, orient.
-

Nome: MENEZES, Paula Mendonça de

Título: Corpo Preparado, Alma Protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

RESUMO

MENEZES, Paula Mendonça de. **Corpo Preparado, Alma Protegida:** cuidados e aprendizados no crescimento da criança Yudja. 2017. 165f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Essa pesquisa de cunho etnográfico teve como objetivo compreender o universo sociocultural da criança para o povo indígena Yudja, habitante do Parque Indígena do Xingu, ao norte de Mato Grosso. O universo sociocultural da criança é desvelado nesse estudo por meio dos cuidados destinados às crianças e uma análise dos modos de aprender, tanto no âmbito escolar quanto das relações sociais presentes na aldeia. A análise desenvolvida parte do estudo das concepções e teorias circunscritas à antropologia da criança e etnologia indígena, como a noção de pessoa, a concepção de criança; a corporalidade e os modos de construção e circulação de conhecimento para essa sociedade. Esse estudo teve a intenção de contribuir com as discussões que apontam potencialidades em aproximar as áreas da educação e antropologia, para melhor compreensão, no caso dessa pesquisa, das diversas possibilidades de infância e do lugar que a criança ocupa em uma sociedade assim como as formas de conhecimentos empreendidas em diferentes contextos. Essa pesquisa permitiu articular a corporalidade como aspecto fundamental na definição de cuidados voltados às crianças yudja e aos modos de construção do conhecimento durante seu crescimento. Essa articulação gira em torno da ideia da formação de um *corpo preparado e alma protegida* como algo da essência da infância para os Yudja.

Palavras chaves: Antropologia da criança. Corporalidade. Infância indígena. Formas de conhecimento.

ABSTRACT

MENEZES, Paula Mendonça de. **Prepared Body, Protected Soul:** manners of taking care and ways of learning in the development of the Yudja child. 2017. 165f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This ethnographic research aimed to understand the socio-cultural universe of childhood among the Yudja indigenous people living in Xingu Indigenous Park, in northern Mato Grosso State, Brazil. To get acquainted with that universe, the research tried to identify and analyze indicators such as the care treatment their children get, ways of learning that they are exposed to, in at school life as well within the social interaction system prevailing in the indigenous village. Analysis based on studies of the concepts and theories rooted in child anthropology and indigenous ethnology: the idea of person, the concepts of infancy and corporality, the means and ways knowledge is constructed and circulate in the community. Such analysis should enrich the debate about the potencial convergence between the fields of education and anthropology in order to achieve a fully understanding, among other issues, of childhood's multiple possibilities, of the place a child is assigned to in a given social group, as well as the strategy to learn these variables in different contexts. This research allowed to articulate the corporality as a fundamental aspect in the definition of care aimed at the Yudja children and the ways of building knowledge during their growth. This articulation works around the idea of the formation of a *prepared body and a protected soul* as part of the essence of childhood for the Yudja.

Keywords: Child anthropology. Corporality. Indigenous childhood. Forms of knowledge.

In memoriam

À minha mãe, Terezinha Mendonça de Menezes,
que me abriu as portas para a vida, minha raiz, meu amor.

À Aracy Lopes,
que abriu as portas para
o olhar presente nessa pesquisa

AGRADECIMENTOS

É preciso começar a agradecer primeiramente ao início de tudo: meus pais. Além de tornarem possível minha existência, foram eles o esteio, o apoio e a origem dessa jornada. Lembro que minha mãe, que nasceu e passou sua infância em Mato Grosso, me contava sua lembrança da cor avermelhada da terra onde nasceu, no município de Tesouro. Anos mais tarde, naquelas coincidências do destino, lá estava eu olhando pela janela do ônibus pela primeira vez as terras vermelhas do Mato Grosso, e iniciando um trabalho com os povos indígenas no Xingu. A sensação que me deu foi que aquele início de trabalho, em 2003, era também um retorno às origens de minha própria história.

Minha mãe sempre lia para mim e para os meus três irmãos uma poesia do Kalil Gibran que falava sobre filhos e comparava os pais com o arco e os filhos com a flecha. Acho que ela possuía esse dom, de ser arco para o desejo das pessoas. Não só com os filhos, que receberam todo apoio para escolher seus próprios caminhos, desde que fosse verdadeiro e honesto, mas com outras pessoas com as quais ela partilhava seu entusiasmo e alegria. Devo a ela o meu amor e esse entusiasmo e crença em seguir o meu próprio caminho, que me levou à educação, ao estudo da infância e a essa pesquisa.

De outro lado, meu pai sempre estimulou, apoiou e garantiu que essas escolhas fossem viabilizadas. Seu apoio incondicional é a fortaleza de onde pude partir para qualquer construção possível. Ele que contribuiu para que eu valorizasse a dedicação e a persistência necessárias para realização de qualquer trabalho. Minha fonte de orientação, companheiro nas estratégias e lutas cotidianas da vida, eu agradeço do fundo do coração, sem ele esse trabalho não seria nem de longe possível. Agradeço também aos meus irmãos, companheiros de vida. Ao Marcelo e a Juliana Akina, por toda força e ajuda dada nessa empreitada, com vocês a vida fica bem mais legal, leve e possível. E ainda mais colorida com a presença das minhas sobrinhas Liz e Maya.

Agradeço também às minhas filhas e ao pai delas, Paulo Junqueira. Companheiro de vida e de muitas aventuras no Xingu. Com ele compartilhei o fascínio pela infância e o amor pelas nossas crianças. Agradeço todo o apoio durante a caminhada, tanto por sempre ter acreditado nessa pesquisa sobre a infância indígena quanto por sua contribuição, seja nas inúmeras trocas sobre o tema da pesquisa, seja com todo o apoio necessário para nossas filhas, quando precisei de tempo para dedicar-me a esse estudo. Às minhas filhas, meu amor, por

todo amor que me renova a cada dia e pela compreensão quando precisei ausentar-me para a escrita da dissertação.

Às amigas de fé e irmãs camaradas. Às amigas leais e companheiras de toda a vida, Lidia Bonduki, Leila Pedrosa e Fabiana Benaderet, por acompanhar mais essa importante realização, por estarem presentes nos momentos vitais. É muito tempo, experiência e amor envolvido. À Leila, por ter ajudado com a filharada quando precisei. À Denise Banho, madrecita que a vida me deu de lambuja. Agradeço a generosidade e o amor.

Ao Instituto Socioambiental, organização na qual tive a honra e o privilégio de trabalhar e adquirir grande parte da experiência partilhada nessa pesquisa. Agradeço imensamente a todos que fazem parte; o ISA foi uma grande escola na minha vida e devo muito do que sou hoje a essa experiência. Em especial, àqueles com quem convivi e partilhei inúmeros momentos em campo e com quem os dias no Xingu foram muito mais divertidos e que levei para minha vida: André Villas Boas, Arminda, Jardim, Angelise Nadal, Beto Ricardo, Francisco Fortes, Leticia Camargo, Katia Ono, Marcos Topé, Renata Faria, Rosana Gasparin, Rosely Alvim, Sara Cristófaró e tantos outros amigos que fiz por meio do ISA. À Maria Cristina Troncarelli, Geraldo Moinsman e Simone Athayde, por terem me iniciado nos caminhos da educação indígena. Às amigas queridas Camila Gauditano e Majoí Gongora e ao amigo Renato Martins com quem tenho o grande prazer partilhar muitos caminhos, desde o tempo da escola e que são fundamentais nas trocas de experiências e conhecimentos que permeiam essa pesquisa. Sorte a minha tê-las na vida.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Mônica Caldas Ehrenberg, por ter me dado a oportunidade de ingressar no mestrado e ter sido companheira nas descobertas e desafios que compuseram o processo dessa pesquisa. Às minhas amigas e amigos Renata Meirelles, Soraia Chung Saura e David Reeks por toda a amizade e parceria em todo caminho dessa pesquisa, desde o começo mesmo, lá pelos idos da década de 90, quando a vida me trouxe esses tão bem-vindos encontros, que constituíram tantas trocas, frutos e incríveis experiências, dentre eles nosso tão querido curta-metragem *Waapa*, que não deixa de ser também um resultado dessa pesquisa. Agradeço ainda à Fernanda Heinz, por toda receptividade nesse trabalho. O olhar de vocês melhora o meu.

Agradeço ao Alana e ao Território do Brincar pela parceria na realização do curta-metragem *Waapa*, produzido pela Maria Farinha. Agradeço do fundo do coração a toda a equipe de educação do Alana e do Programa Criança e Natureza, por sempre incentivarem esse processo de pesquisa, pelas trocas que enriqueceram ainda mais esse processo e pela

compreensão durante o processo de escrita dessa dissertação. Agradeço aos queridos Gandhi Piorsky e Adriana Friedman, pelo incentivo e pelas orientações, mesmo que indiretas. Agradeço a Therezita Pagani, Maria Amélia Pinho Pereira (Péo) e Lydia Hortélio pela inspiração.

À Capes, que me possibilitou usufruir quase um ano de bolsa, sem a qual eu não poderia ter me dedicado a essa pesquisa. À professora Dominique Gallois por ter me apresentado muitas das referências presentes nessa pesquisa e por ter sempre me encorajado a realizá-la. Ao professor Marcos Ferreira Santos, por sempre ter apoiado, contribuído e participado dessa pesquisa. À Tânia Stolze Lima, por ter aberto os caminhos de entendimento aos yudja e por seu apoio e generosidade ao longo de todo o processo da pesquisa. Uma honra poder contar com sua contribuição: *wābi anu*. Ao professor Eli Gahem, por sua receptividade à minha pesquisa e interesse na educação indígena. Ao colega Ladislau, pelas trocas sobre escola indígena nesse percurso. Ao Bruno Weis, pela paciência, positividade, carinho, apoio, que se tornaram fundamentais na finalização desse processo.

Difícil nomear aqui meus agradecimentos aos Yudja, não tenho palavras para expressar minha gratidão por me receberem sempre tão bem em sua aldeia. Por cuidarem de mim e minha família, pela amizade que construímos. Tenho amigos nessa aldeia, sentimos o tempo passando juntos, filhos crescendo, a gente amadurecendo. Sempre fui muito bem recebida por todos os Yudja, homens, mulheres, idosos, crianças, mas devo agradecer especialmente àqueles que fizeram parte dessa pesquisa: Yabaiwa, Sedayadu, Arekadu, Tarinu, Nunhã, o finado Karandindi, a Yawaredu, à Txïni e Tinini, ao Chibĩ e Dabayu, Mawaré e Dawilu, Arewana e família, Yariatu e família, Tamarikô e família, Karin e Areyaki, Tawayku e Demayalu, Mahurimã e família, Chadawa, Chadarra, Txabĩ, Amaiki, Ananã, Lahussia (baba) e família. A todos os envolvidos com a escola Kamadu. Se não fossem essas pessoas, eu não teria realizado a pesquisa.

Assim como agradeço a outros povos do Xingu, os Kisedje e Kawaiwete, os Panará, com quem me relacionei e que sempre acolheram meu trabalho no Xingu, em especial o amigo Kamikia e sua esposa Sewadu, Winti e família, Tari e sua família, Tariwaki e família, Machado e família. Todos eles presentes em minhas andanças. Agradeço ao Kumaré, da Funai, por confiar no meu processo de pesquisa, e a todos os incríveis professores Ikpeng, com quem aprendi muito nessa trajetória.

Agradeço à linguista Suzi Lima pela parceria de trabalho com os Yudja, à Sofia e Douglas da Unifesp, pela generosidade em dividir seu saber. À Cibele Lucena, por dividir as

aflições do mestrado. À Cristina Maranhão, pelo carinho e por tornar a vida mais divertida. Aos amigos Olivas, pelo carinho. À Iramaia e Eugênio, Gabriela e Marcos Wesley, Mari Corrêa, pelas trocas de sempre. A todas aquelas amigas que tiveram paciência em acompanhar esse momento sempre me dando força para continuar: Maysa, Dora, Silvana e Júlio, Simone Ezaki, Camila e Vitor, amigos que minhas filhas trouxeram para minha vida tornando-a bem mais legal. A tantos outros amigos que de alguma fazem parte dessa história e que moram no coração.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das aldeias do Parque Indígena do Xingu, e destaque as aldeias Yudja.	19
Figura 2 - Apoio para criança andar, aldeia TubaTuba.	20
Figura 3 - Mapa das Aldeias do Parque Indígena do Xingu.	39
Figura 4 - Desenho de ser espiritual, registrado por criança.	48
Figura 5 - Desenhho de Sedu Juruna.	49
Figura 6 - Apoio para criança andar, aldeia Tuba Tuba.	84
Figura 7 - Fazendo flecha, aldeia Tuba Tuba.	106
Figura 8 - Taikapĩ demonstra como deve ser usado o milho.	107
Figura 9 - Menino usando o remédio do milho, aldeia Tuba Tuba.	107
Figura 10 - Jogo de flecha, aldeia Tuba Tuba.	108
Figura 11 - Taikapĩ e sua neta lutando após passar remédio para a força.	110
Figura 12 - Nunhã preparando menina para a tecelagem, aldeia Tuba Tuba.	113
Figura 13 - Tamayku fazendo o brinquedo, aldeia Tuba Tuba.	119
Figura 14 - Fazendo a cera do mel, aldeia Tuba Tuba.	120
Figura 15 - Meninos usando cocar feito com palha, aldeia Tuba Tuba.	121
Figura 16 - Flechas de palha confeccionadas, aldeia Tuba Tuba.	123
Figura 17 - Borduna em miniatura na mão do neto de Taikapĩ, aldeia Tuba Tuba.	126
Figura 18 - Yawaredu ensinando como fazer as bonecas às mulheres mais jovens.	127
Figura 19 - Meninas brincando de Yamatuara, aldeia Tuba Tuba.	129
Figura 20 - Brincadeira da festa Kania Abĩa.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de Idade Yudja.	70
Quadro 2 - Restrição de alimentos e consequência na saúde da criança.	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CATAR FOLHAS	14
PARTE I - DO LADO DE DENTRO	32
1 Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades	33
2 Experiência da Escola Indígena Kamadu	38
PARTE II - DO LADO DE FORA	140
3 Universo sociocultural da criança	57
4 Cuidados e a saúde da criança	71
5 Crescimento e aprendizado	95
6 Sobre brincadeiras e brinquedos	117
7 Narrativas para as crianças	131
8 Reclusão	136
PARTE III - UBAHU SEHA: CONHECIMENTO YUDJA	140
9 Noção de conhecimento para os Yudja	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO: CATAR FOLHAS

Essa pesquisa é fruto de uma amizade.

Ela parte da relação estabelecida com a população indígena Yudja, que habita o Parque Indígena do Xingu (PIX), ao norte do estado do Mato Grosso. De 2002 a 2011, atuei em um projeto de educação em escolas indígenas, por meio do Instituto Socioambiental (ISA) – organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Neste contexto, contribui na formação inicial e continuada de professores indígenas que tinha como objetivo oferecer subsídios para que pudessem trabalhar em suas escolas e tomar decisões acerca do modo como elas poderiam funcionar.

Durante esse tempo, passei por longos períodos em campo, atuando como assessora pedagógica em escolas indígenas, dentre elas a Escola Kamadu, situada na aldeia Tuba Tuba, pertencente ao povo Yudja, onde estreitei laços mais duradouros, que persistiram mesmo após minha saída do ISA. O trabalho realizado nesta escola representou, para mim, um grande desafio, tão grande como aqueles enfrentados pelos professores indígenas que a geriam.

A escolarização no Xingu se inicia mais intensamente a partir da década de 1990, quando do começo da formação de professores indígenas realizada pelo ISA. O Instituto que formou 42 professores em magistério, desses, 19 ingressaram no ensino superior indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat); foram criadas 14 ortografias das línguas indígenas; publicados 37 livros didáticos em português e nas línguas indígenas; elaborado um Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas do PIX e Terras Indígenas Panará e Cururuzinho (povo Kaiabi), também em Mato Grosso, resultando na regularização de aproximadamente 50 escolas no PIX.

Antes da formação de professores indígenas, havia escolas (para índios) administradas pela Fundação Nacional do Índio (Funai), mas funcionavam de forma intermitente, em razão da dificuldade em encontrar professores da cidade que permanecessem longos períodos dentro do Parque. O Parque foi administrado, por muitos anos, pelos lendários irmãos Villas Boas, que impunham restrições à presença de escolas nas aldeias, pois acreditavam que estas impactariam negativamente o modo de vida dos povos indígenas (o que não deixa de ser verdade). Este fato explica, ainda que em parte, a relativamente recente escolarização no Xingu e a pouca influência de missionários na região.

O contato oficial do governo brasileiro com os povos indígenas do Xingu deu-se pela Expedição Roncador Xingu (1943)¹. Essa expedição era parte da política de integração das regiões Sudeste e Norte proposta por Getúlio Vargas, conhecida como Marcha para Oeste. Foi nessa frente de ocupação no coração do Brasil que se aventuraram os irmãos sertanistas Leonardo, Cláudio e Orlando Villas Boas, que logo lideraram, durante as décadas de 1940 e 50, inúmeras incursões de contato, que culminaram na demarcação do território do Parque, em 1960. A criação do Parque Indígena Xingu, primeira terra indígena reconhecida no Brasil, tinha como intuito reunir e concentrar, em um mesmo território, os diversos povos que habitavam a região, inclusive retirando alguns povos de territórios do entorno e os concentrando na reserva.

A geração de idosos que vive atualmente nas aldeias eram as crianças e jovens que viveram o efeito do contato com as frentes de ocupação em seus territórios. Assistiram, em um curto espaço de tempo, grandes mudanças com impactos substanciais sobre o modo de vida indígena: a formação de núcleos urbanos no entorno da terra indígena; a entrada de bens de consumo; o desmatamento das regiões de floresta pela atividade agropecuária e madeireira; o confinamento dentro de um território junto com populações inimigas, com quem outrora travavam guerra; a sedentarização das aldeias e a criação de novos postos de trabalho dentro da Funai, nos serviços de saúde e em escolas. Em pouco mais de 50 anos, profundas transformações foram sentidas pelos povos xinguanos.

A formação de professores indígenas realizada pelo ISA teve início com o pedido apresentado por lideranças indígenas, que se queixavam da intermitência das escolas da Funai. Nessa mesma época, a responsabilidade pelo oferecimento das escolas indígenas, antes atribuída à Funai passou a ser do Ministério da Educação (MEC). Como resposta à demanda apresentada, em 1994 o ISA inicia um curso de formação reconhecido pelo MEC e realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (Seduc) e a Funai, contando com participantes (na maioria jovens) indicados por suas comunidades que formaram a primeira turma de professores indígenas no Xingu (1994-2005). Nesse período, foi iniciada a formação de uma segunda turma de professores, atividade posteriormente transferida à Seduc-MT, que passou a promover a formação desde então, por meio do Projeto Hayô².

---

¹ Ver mais em *Marcha para Oeste* (1994), de Orlando e Claudio Villas Boas.

² O ISA sempre preocupou-se com a inserção e valorização de conteúdos e conhecimentos indígenas ao currículo, ao mesmo tempo em que forneceu, em seus módulos de formação, metodologias de alfabetização e letramento bilíngue e conteúdos da ciência ocidental considerados como importantes e pertinentes às escolas indígenas. O curso reuniu especialistas das diversas áreas de conhecimento com experiência de trabalho junto

Os jovens professores indígenas formados fazem parte de uma geração nascida dentro da nova configuração socio-histórica iniciada pós-contato. Para eles, apropriar-se dos conteúdos e formas de se fazer escola representou um grande desafio. Qual o papel dos professores? Como ensinar aos alunos? Como relacionar-se com os saberes de seu povo, como relacionar-se com novos conhecimentos? Como se relacionar com a oralidade e as pessoas mais velhas, detentoras dos saberes de seu povo? Como lidar com a remuneração? O modelo de escola mais próximo que se apresentava era o das escolas existentes nos municípios do entorno do PIX, que funcionou como referência precária aos desafios do contexto indígena. Embora nesse momento já houvesse uma legislação favorável às escolas diferenciadas, todo o processo de escolarização era recente e bastante experimental.

Desse processo, pude presenciar um determinado período, de 2004 a 2011, e buscarei, nessa pesquisa, apresentar aspectos da experiência vivida nesse tempo e compartilhar os caminhos pelos quais fui conhecendo os limites e possibilidades da escolarização. O principal aspecto abordado será os modos de conhecimento, a maneira como os yudja encaram e formulam seus saberes. Esse processo será analisado a partir de duas perspectivas: de um lado, procurarei analisar aspectos do conhecimento a partir de experiências vivenciadas no âmbito escolar; de outro, procurarei compreender os modos de construção de conhecimento e saberes do lado de fora da escola, nas relações sociais, durante o cotidiano e em momentos rituais.

Foi a partir dos desafios impostos pela escola que me interessei em compreender por quais caminhos os conhecimentos indígenas circulam fora dela. Em meio às tentativas de estabelecer um “diálogo intercultural” com a escola, senti-me impelida a reconhecer as dinâmicas yudja por meio das quais a educação, dentro do contexto social yudja, é dirigida às crianças. Considerava que era impossível trabalhar com a escola, em diálogo contínuo com os professores indígenas, sem antes compreender qual sistema de conhecimento já operava ali. A escola como instituição externa e alheia à dinâmica de conhecimentos yudja buscava seu lugar de existência, e minha tarefa maior era auxiliá-los a encontrar esse lugar. Não posso dizer que obtive êxito em tão desafiadora tarefa, mas posso afirmar que essa experiência me rendeu frutos. As trocas intensas com os professores indígenas e o convívio continuado com a comunidade, sobretudo da aldeia Tuba Tuba, criaram vínculos afetivos que possibilitaram a essa pesquisa ganhar um contorno e um fio condutor, um elo de continuidade da ligação, por onde nossa relação encontra caminhos para manter viva a amizade.

Essa relação de conhecimento sobre a infância e seu modo de aprendizagem fora da escola se intensificou com minha experiência de maternidade em 2004. Com o nascimento de minha primeira filha, Nina, pude vivenciar períodos, na aldeia, de trocas para mim ainda inusitadas com as mulheres indígenas acerca da criação de filhos. A maior parte dos professores indígenas são homens, são eles que assumem predominantemente a interlocução com o mundo externo, consequentemente, meu trabalho incluía maior relação com eles, e posso dizer que foi a maternidade que me aproximou mais do diálogo com as mulheres. Essa experiência despertou meu interesse em conhecer ainda mais de perto os cuidados com as crianças entre os Yudja, assim como todo o universo cultural em torno da concepção de infância e de conhecimento para eles.

Pretende-se, assim, nessa pesquisa, desenvolver uma descrição analítica fundada na experiência de trabalho na escola e, como contraponto, compreender quais os modos de saber fora da escola, valendo-me para isso da descrição etnográfica do universo sociocultural da criança yudja. Espera-se, desse modo, descrever os processos educativos entre os yudja, assim como as formas de conhecimento e cuidados durante o crescimento das crianças. Para desenvolvimento da análise, será adotado como foco de investigação o olhar para a criança dentro do povo Yudja, procurando perceber o que se pode revelar sobre aspectos da vida yudja por meio das relações em que as crianças estão envolvidas: tanto no processo de escolarização quanto nas relações sociais fora da escola. Recorrerei ainda às áreas da educação e da antropologia, em especial, aos estudos da etnologia indígena que têm como objeto a formação do corpo, o modo de construção do conhecimento e um olhar sobre a criança dentro de sociedades indígenas. Acredito que o escopo teórico da antropologia para estudar o modo indígena de conhecimento e de aprendizagem seja fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Espero que esse estudo possa contribuir com a educação a partir do estabelecimento de relações de diálogo entre essas duas áreas de conhecimento. Estudar as diferentes formas do conhecimento representa multiplicar o olhar sobre os modos de educação e, assim, pensar em outras formas de aprendizado, ampliando as reflexões sobre a nossa sociedade e sobre as possibilidades de aprender em nossas escolas.

A dissertação está organizada em quatro partes. A primeira parte apresenta o contexto maior e a origem do problema de pesquisa; os interlocutores com os quais desenvolvi minha experiência e obtive informações, concernentes ao povo Yudja; as condições etnográficas desse trabalho e a metodologia utilizada, que teve forte cunho etnográfico. A segunda disserta

analiticamente sobre as experiências vivenciadas na escola indígena, por isso foi nomeada *Do lado de dentro* (da escola). Na terceira, busco descrever os aspectos referentes ao universo sociocultural da criança yudja, principalmente aqueles relacionados aos cuidados dos pais com a criação de seus filhos, que são permeados de valores e ações intencionais que se aproximam muito do que poderíamos entender como genuinamente uma educação yudja. Essa parte foi *Do lado de fora*. Na última parte, mais breve, elaboro algumas reflexões e relações sobre o modo de saber yudja, buscando dialogar com os estudos sobre o tema entre povos ameríndios.

A escola estabelece os limites da continuidade do meu olhar, o contorno pelo qual se deu minha experiência. Do lado de dentro da escola representa a instituição do mundo do qual faço parte, onde estou incluída; do lado de fora, por sua vez, estabelece as linhas demarcatórias de saída da escola e entrada no mundo yudja, ao qual não pertenço. Ao mesmo tempo, do lado de fora também pode ser visto como do lado dentro, da perspectiva Yudja. Contudo, é na costura entre os tecidos de dentro e de fora, a partir de minha experiência com os yudja, que transito nesse entrelugar, situada em uma região de fronteira, onde se localiza a escola indígena.

Convido-os, então, a entrar comigo nessa canoa e navegar nas águas das experiências e conhecimentos dos/com os Yudja.

Os donos do rio

O povo Yudja é um dos principais grupos habitantes, tradicionalmente, do Rio Xingu. Esse povo tinha uma grande população que habitava ilhas e penínsulas do baixo e médio curso desse rio, um dos maiores afluentes do Rio Amazonas. *Iya'xipa*³ na língua yudja significa “rio principal” e “yudja” significa “dono do rio”, porque, segundo sua mitologia, foram seus ancestrais que libertaram o rio, que antes ficava preso dentro de um tipo de geleira ou caixa de gelo. Sua língua, de mesmo nome do povo, também conhecida como Juruna, faz parte do tronco linguístico Tupi.

Na região do médio-baixo Xingu, eles viviam em um complexo cultural com grupos de língua próxima e traços culturais característicos (a produção de bebida fermentada de mandioca – o cauim –, a guerra e a caça de cabeças, a cauinagem dos mortos etc.). As primeiras fontes históricas a mencioná-los remontam ao século XVIII, e marcam o início do

---

³ Verbete organizado por Tania Stolze Lima, 2001. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yudja>>. Acesso em: 1 ago, 2017.

processo de genocídio indígena naquela região, decorrente do ciclo da borracha, na época da fundação da cidade de Belém, no Pará⁴.

As terras dos Yudja e dos seus vizinhos foram invadidas por frentes de ocupação, e praticamente todos os grupos da família Juruna desapareceram sem deixar maiores vestígios nos registros históricos. No início do século XIX, ocorreu uma divisão do grupo, e parte dos Yudja iniciou migrações que terminaram por levá-los do médio/baixo para o alto Xingu, região do atual Parque Indígena do Xingu (PIX), criado em 1961, cerca de 50 anos depois do seu estabelecimento nessa região.

Figura 1 - Bacia Hidrográfica do Rio Xingu, nos Estados do Mato Grosso e Pará.

Fonte: © Instituto Socioambiental, 2006.

---

⁴ Para saber mais ver: OLIVEIRA, A. E. *Os Juruna no Alto Xingu*. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia – USP, 1970.

Figura 2 - Migrações do Povo Yudja na Bacia do Rio Xingu, do século XVII até o século XX.

Fonte: Oliveira (1970). Acervo ISA.

Atualmente, parte da população Yudja reside no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, e outra parte na Terra Indígena Paquiçamba, em Altamira, no estado do Pará. A população atual residente no Parque é de aproximadamente 500 pessoas⁵, distribuídas entre as aldeias Tuba Tuba, Pakaya Maĩdika, Aribaru, Pequizal, Paksamba, Parureda, aldeia do Tamarikô e Kamĩ, sendo as duas primeiras onde se concentra a maior parte da população. Essa pesquisa foi desenvolvida sobretudo com a comunidade da aldeia Tuba Tuba, onde foi realizado o campo do presente trabalho.

Uma nota sobre a Escola Kamadu

Kamadu foi o nome escolhido pelo povo indígena Yudja para nomear a escola da aldeia Tuba Tuba. *Kamadu*, na língua yudja, quer dizer bonita, algo atraente. Os professores justificam a escolha desse nome pela comunidade porque a escola, para eles, deve ser atrativa

⁵ Segundo censo de 2010 realizado pela Universidade Federal de São Paulo. Fonte: Instituto Socioambiental – www.socioambiental.org

para que as crianças, jovens e adultos se encontrem para poder aprender e ensinar de forma coletiva, diferente do ensino tradicional que ocorre em casa com as famílias.

Kamadu significa também o nome de uma cuia grande com uma pintura muito bonita que é usada para tomar *Maritxa* – bebida fermentada tradicional, feita a partir da mandioca. Nessa cuia, cabe muita *maritxa*, e é usada durante as festas para que todos bebam nela, e é servida também quando chegam muitas visitas. Assim *kamadu* também atribui à escola esse significado: a ideia de uso coletivo. Esse trecho acima foi extraído do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Central Kamadu (2008), escola da aldeia Tuba Tuba. Essa escola funciona como central de salas anexas situadas em aldeias menores: Parureda, Pequizal, Paksamba e Pakaya, todas elas localizadas no Parque Indígena Xingu (PIX), no Mato Grosso. A aldeia Tuba Tuba é maior em tamanho e em número de famílias, e possui certa centralidade política, embora não seja o único centro político do grupo. É uma aldeia onde estão situadas a Unidade Básica de Saúde, a sede da Associação Yarikayu e a Escola Central, instituições administradas pelos próprios yudja.

Os professores indígenas e a comunidade da aldeia Tuba Tuba tinham a intenção de que a escola possuísse os atributos de *Kamadu*, o sentido da beleza e o uso coletivo, esperava-se conferir a ela essas características: ser atraente para o aprender coletivo (diferente da educação que ocorre nas famílias). A distância entre intencionar que escola contivesse características de *Kamadu* e o fazer ser como *Kamadu* desenhou e ainda desenha os contornos do desafio do fazer escolar, sempre em movimento, dos Yudja.

Condições etnográficas da pesquisa e interlocutores indígenas

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida a partir da bibliografia estudada sobre a etnografia Yudja e estudos da antropologia e etnologia indígena que dissertam sobre a criança e o conhecimento. A partir das teorias estudadas, procurou-se estabelecer relações com o material coletado durante a experiência prévia na Escola Kamadu (2005-2013) e as subsequentes pesquisas de campo, realizadas em julho de 2015 e 2016, na aldeia Tuba-Tuba, do povo Yudja, situada na região norte do Parque Indígena do Xingu.

Na pesquisa de campo, foi possível levantar a maior parte dos dados apresentados nesse trabalho. Foram colhidas informações sobre os cuidados com o crescimento da criança e a concepção de infância para os Yudja; sobre os modos de conhecimento dos Yudja relacionados à medicina e à concepção de saúde, para esse povo, durante a infância. Foram

levantados, ainda, diversos assuntos ligados ao tema do universo sociocultural da criança entre os Yudja, como alimentação, narrativas destinadas às crianças, canções de ninar, reclusão, brinquedos e brincadeiras, e algumas noções sobre aprendizado, crescimento e conhecimento.

A coleta de dados foi realizada por meio de fotos, registro áudio-visual, anotações em diário de campo e entrevistas. Durante o período da pesquisa em campo foram feitas entrevistas com idosos da comunidade, professores, lideranças, mulheres e jovens. As pessoas com as quais pude realizar o levantamento de informações serão denominadas no texto como *interlocutores* e, quando for cabível, irei mencionar o nome, indicando a fonte direta. Dentre meus interlocutores, é preciso destacar os professores indígenas, com os quais estabeleci maior comunicação e que me ajudaram a desvelar os significados contidos nas informações trazidas pelas pessoas mais idosas.

Foi por meio do diálogo com os professores indígenas da escola da aldeia que o objeto da pesquisa foi ganhando contorno. As questões mobilizadoras da pesquisa giravam em torno de quais seriam os processos educativos implicados no modo de vida yudja e como se davam as formas de conhecimento durante o crescimento das crianças. Quando questionados por mim sobre como se desenvolvia a educação yudja, os professores me elucidaram apontando para uma série de cuidados e conteúdos voltados às crianças durante seu crescimento. Dentre esses cuidados, destacavam a preparação dos corpos das crianças por meio de práticas corporais e o uso de substâncias em rituais realizados com as crianças da comunidade.

Vale ressaltar que mesmo, antes do início dessa pesquisa, os professores já manifestavam o interesse em pesquisar, por meio da escola, esses rituais voltados para a preparação dos corpos, a fim de fazer o registro escrito e em vídeo. Essas práticas foram traduzidas como “esportes” ou “jogos”, no intuito de introduzi-las no universo escolar, associando-as à área de educação física. A escolha do termo “jogo” ou “esporte” para tais práticas relaciona-se com a aproximação de sentidos com o termo do léxico Yudja: *ebiwa*, algo como treinar, de acordo com Lima (2005).

Os professores argumentavam que, em 2013, decidiram fazer com os alunos uma olimpíada dos “esportes” yudja, entretanto, perceberam que eles estavam sendo pouco praticados e, por isso, desconheciam as regras para a realização desses jogos, e, assim, recorreram às pessoas mais velhas, para pesquisar seu procedimento. Em 2014, durante uma

visita à aldeia, por ocasião de uma consultoria prestada à Escola Kamadu⁶, e nas conversas iniciais sobre a presente pesquisa, os professores mencionaram seu interesse em pesquisar o assunto, e foi a partir desse diálogo que o problema aqui trabalhado foi se delineando.

É interessante reconhecer a complexidade que envolve a escola indígena e olhar atentamente para o que se entende sob o argumento de “registro” que justifica a motivação para incluir esse conhecimento na escola. Parece-me que o simples registro, no intuito de garantir a perpetuação de saberes, possa não ser a única motivação que mobiliza essas ações dentro da escola. Mesmo que esses rituais pudessem estar sendo pouco realizados naquele momento, há também uma necessidade de deslocamento do modo de circulação desse conhecimento para referendar sua entrada na escola por meio do registro, uma vez que, por serem ainda jovens, não seriam os professores os portadores de tais saberes na política de conhecimento yudja. Talvez tenha sido essa forma que os professores indígenas, como “donos da escola”, tiveram para “manejar” esse conhecimento dentro da escola, categorizando-o como “esporte” e acionando o dispositivo da pesquisa como sua porta de entrada.

Apesar de a escola, em tese, ser da comunidade, os professores indígenas, de acordo com a lógica da organização social yudja, estão colocados na figura de “dono” da escola, assumindo o lugar de *uia* da escola. A sociedade Yudja é formada por grupos de parentelas bilaterais dispersos ao longo do rio e constituídos em torno de um “dono” ou capitão: aquele que reúne as características de mais-velho [*se’uraha*] e de afim [*saha*] da maioria dos homens maduros, que são “donos” de grupos domésticos. O léxico da língua Juruna distingue vários tipos de relações e/ou posições concernentes à figura do “dono” (*iwa*, *ijifa*, *iju’a*, *iui’a*, *iu’a*, *i’uraha*, *awai*)⁷.

É interessante atentar para o fato de que a produção da vida social é regida basicamente por um princípio sociológico encarnado na figura de um “dono”. Por intermédio dele um conjunto de pessoas ligadas por relações de parentesco é transformado em um grupo plenamente político, tenha este a amplitude de um conjunto de aldeias, formado por uma aldeia-mãe e as outras menores que dela derivam, ou a de um grupo doméstico ocupante de uma seção residencial (ou mesmo de uma única casa). Em um nível intermédio, o da aldeia, a unidade desta pode ser expressa espacialmente em uma Casa do Cauim, idealmente

⁶ O Instituto Socioambiental, organização não governamental, atua por meio do Programa Xingu em projetos que visam a sustentabilidade ambiental e social de comunidades tradicionais, desenvolvendo diversos tipos de ação, como educação, associativismo, projetos culturais e de geração de renda, monitoramento ambiental, entre outros. Neste contexto se inseria a assessoria realizada por mim à escola indígena gerida pelos professores yudja.

⁷ Verbete organizado por Tania Stolze Lima, 2001 Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yudja>>. Acesso em: 1 ago, 2017. ...

construída pelo dono da aldeia (podendo ser aproveitada uma casa velha para isso), e que funciona como uma cozinha coletiva, onde se realiza o trabalho feminino de processamento dos produtos da roça, e como salão para as cauinagens.

Existe ainda uma outra expressão da figura sociológica do dono que é igualmente importante. Trata-se de uma posição ocupada efemeramente por qualquer homem casado e/ou dono de roça que tome a iniciativa de promover uma atividade coletiva, como uma caçada, uma pescaria com timbó ou uma festa, ou mesmo a puxada de uma canoa nova desde a floresta até o porto. Oferecer uma cauinagem⁸ é o procedimento indispensável de todo homem que pretenda assumir-se como dono de uma atividade coletiva, tornando-se, no mesmo gesto, dono do grupo. Todo homem tem o direito de assumir essa posição, mas, na prática, antes de tornar-se sogro e, com isso, entrar na maturidade, muitos são ainda tímidos para concretizar essa ambição.

Os professores indígenas, ocupando o lugar de quem está à frente da iniciativa da escola, é que assumem o lugar da figura sociológica do *uia*, do dono da escola. Assim, o recurso do “registro” parece ser, como sugeriu Tânia Stolze Lima⁹, um dispositivo para alterar a relação que o professor tem com o saber dito tradicional. O registro, seja por iniciativa da escola ou da associação, parece ser uma tentativa yudja de elaborar modos, padrões políticos que a escola exige modificar, para driblar uma política de conhecimento na qual as vias de transmissão são outras, na qual a propriedade do conhecimento se constitui pela experiência, e os mais autorizados a deter tais conhecimentos são as pessoas mais velhas.

Contudo, o interesse revelado pelos professores indígenas pelo tema foi a porta de entrada para essa pesquisa, que pouco a pouco foi se delineando para além dos rituais de preparação dos corpos, articulando-os a uma rede mais ampla que envolve um conjunto de cuidados e saberes relacionados às crianças nessa sociedade. Apesar de meu envolvimento profissional com os processos da educação escolar, meu foco de atenção foi se direcionando para a educação indígena fora da escola, ainda que tenha sido mantida a interlocução com os professores como principais tradutores de conteúdos, tanto na explicação dos dados coletados com os velhos quanto na tradução do conteúdo coletado na língua yudja para o português.

Embora eu tenha algum conhecimento da língua Yudja, era desejável maior fluência nessa língua para que eu pudesse estabelecer maior independência na relação direta com as pessoas mais velhas, sem mediações de meus interlocutores.

---

⁸ Cauinagem é um evento que consiste na reunião de pessoas para beberem juntos o cuim ou caxiri, bebida fermentada feita a partir da mandioca.

⁹ Tania Solze Lima, antropóloga que estuda o povo Yudja, participou do processo de qualificação dessa pesquisa e contribuiu em diversas análises desenvolvidas nessa dissertação.

Em relação aos conceitos, serão privilegiados os termos usados em língua yudja, mantendo assim maior fidelidade aos modos de expressão desse povo e evitando, por meio da tradução, distanciar-me do sentido investido nos termos originais. Mesmo que se estabeleça proximidades entre os termos utilizados pelos yudja para determinados fenômenos e manifestações e a forma como os entendemos, ainda é difícil manter total lealdade para com as noções originais implicadas no contexto do universo simbólico e de sentidos dados pelos Yudja. Assim, tentarei, na medida do possível, manter a grafia dos termos yudja na exposição dos dados etnográficos levantados. Os termos em Yudja, com exceção dos nomes próprios, estarão grafados em itálico para maior destaque.

A tessitura do texto dialogará tanto com a bibliografia estudada quanto com os depoimentos yudja colhidos durante as entrevistas e a pesquisa de campo. Para os depoimentos será usado espaçamento simples, como o das citações, e diminuição do tamanho da fonte. Vale salientar que, durante o texto, serão encontrados nomes de povos indígenas ora em letra maiúscula, ora minúscula. Isso se deve ao fato de que a convenção para uso das grafias indígenas discrimina quando o nome do povo é um substantivo próprio e quando é usado como adjetivo. Como exemplo, é possível falar sobre *crianças do povo Yudja*, sendo grafado o termo Yudja empregado como substantivo próprio, da mesma forma que se pode usar yudja como adjetivo, como no caso de *crianças yudja*, assim como usamos para *crianças brasileiras*, qualifica a origem de algo, sendo grafado em letra minúscula.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa teve como intenção aproximar-se do método etnográfico, cuja origem se encontra na antropologia, por me permitir aproximar do objeto de estudo por meio da pesquisa e observação participante. A observação participante tem a intenção de registrar e compreender os conteúdos de povos nativos em seus próprios termos, buscando os sentidos de um determinado fenômeno em seu contexto cultural e social. Como resume Cohn, trata-se de “tentar entendê-lo [o fenômeno] em seus próprios termos” (COHN, 2005, p. 9).

Malinowski (1922), um dos fundadores da antropologia, em seu clássico capítulo introdutório do livro *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, consagrou o método etnográfico com especial destaque ao trabalho de campo e à observação participante como recursos fundamentais para a produção de conhecimento sobre as diferentes populações humanas.

Evans-Pritchard (1940) e Malinowski (1922), na década de 1920, inauguraram, com seus trabalhos na África e na Melanésia, uma nova forma de produção de conhecimento e

pesquisa antropológica, contrapondo-se ao modo como, anteriormente, se produzia conhecimento sobre povos nativos em terras colonizadas: nos gabinetes. Por muito tempo, os conhecimentos obtidos sobre esses povos eram originados por meio de fichas com caracterização geral dessas populações tidas como exóticas e primitivas; fichas geralmente preenchidas por agentes ligados aos colonizadores, como missionários, naturalistas ou viajantes, que, posteriormente, eram analisadas pelos pesquisadores do incipiente campo das ciências sociais.

A partir de Malinowski (1884-1942), o trabalho de campo e o método de descrição etnográfica *in loco*, como forma de apreensão do ponto de vista do próprio nativo sobre seu modo de vida, ganhou fundamental importância para o desenvolvimento de estudos qualitativos sobre as diferentes populações. De acordo com Fonseca (1999), “a etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’” (FONSECA, 1999, p. 58). A autora argumenta que nesse tipo de pesquisa chega-se a campo com algumas hipóteses e perguntas, e não raramente o objeto de estudo pode ser modificado com aquilo que se encontra em campo. Isso pode ocorrer do dado particular que abre possibilidades para interpretações abrangentes ou ao contrário, das observações o pesquisador procura definir generalizações possíveis.

Os estudos que tem a criança como categoria de análise são concentrados na proposta de constituição de uma antropologia da criança (COHN, 2005; TOREN, 2010, FONSECA, 1999). Essa área de conhecimento propõe considerar a criança no interior de um sistema, a fim de compreender o lugar atribuído a ela. Cohn aponta que se deve

[...] abordar as culturas e as sociedades como sistemas, o que significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, contexto simbólico e social em que é gerado. (COHN, 2005, p. 9).

Assim, não é possível pesquisar a criança sem compreender como se entende a criança no interior de uma sociedade.

Da mesma forma que as outras áreas da antropologia, a etnografia se oferece como metodologia de coleta de dados também para as pesquisas sobre criança. Cohn resume como isso pode ocorrer:

A etnografia [...] é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou entendido como *observação participante*. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou

conhecido como *ponto de vista do nativo* ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se da etnografia, em estúdio das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo. (COHN, 2005, p. 10).

No caso do presente trabalho, o foco da pesquisa está centrado no universo sociocultural da criança yudja, assim como nas concepções próprias a respeito da cultura infantil e os modos de aprender para esse povo. Desse modo, foi planejado como procedimento de pesquisa: a) o levantamento bibliográfico sobre antropologia da criança, etnologia indígena e a produção etnográfica sobre os yudja; b) a pesquisa de campo, e c) a análise dos dados.

A pesquisa de campo foi fundamental para delimitar o problema de pesquisa. As perguntas que pautaram os diálogos estabelecidos em campo giraram em torno das seguintes questões: qual a produção cultural das crianças [e para elas]; o que e como as crianças devem aprender; e, por fim, o que é necessário para terem bom crescimento [cuidados]. Foi por meio dessas questões que meus interlocutores foram desvelando significados inerentes ao conjunto dos cuidados com as crianças e que dizem muito a respeito sobre o modo como concebem conhecimento, aprendizado e as intenções que movem esses cuidados. Assim, essas ações intencionais para favorecer o bom crescimento da criança e seu aprendizado podem ser entendidas pela forma como é desenvolvida a educação Yudja.

É importante salientar que, no processo da pesquisa de campo, foram realizadas algumas atividades de registro. Pode-se dizer que o processo de desenvolvimento da pesquisa, em seus dois períodos de campo, deu-se em parceria com a escola Yudja. De certo modo, os interesses que dos professores, no sentido de realização de atividades pela escola, também influenciaram o percurso da pesquisa.

Assim, no primeiro campo, que aconteceu em 2015, foi registrado em áudio, vídeo e fotos as práticas corporais e o uso de substância associados à Lua Nova, entendidos até aquele momento como “jogos”. Nessa ocasião, essas atividades foram realizadas como parte das atividades de estudo da Escola Kamadu. Os professores da escola aproveitaram a pesquisa para realizar uma oficina no contexto do Programa Mais Educação¹⁰, ligado ao MEC. A

---

¹⁰ Programa do Ministério da Educação que apoia o desenvolvimento de atividades de educação integral no contraturno escolar. Essa atividade articula os saberes locais e remunera oficineiros da comunidade para a realização de oficinas. No caso da Escola Kamadu, a gestão da escola organizou, no contexto desse programa, diversas oficinas do conhecimento dito tradicional, como cerâmica, tecelagem, cestaria, nas quais envolveram as pessoas mais velhas como ministrantes. Elas eram realizadas fora da escola, no espaço de convivência construído no pátio da aldeia.

oficina foi protagonizada pelo atual diretor da escola, Yabaiwa Juruna, e o monitor indígena Chibĩ Juruna, e registrada por mim.

Além disso, nessa ocasião, foram entrevistados idosos, tanto do sexo feminino quanto do masculino – o cacique Sade’a, também conhecido como Tinini, e a anciã Yawakidu Juruna, também conhecida como Hĩ –, acerca dessas práticas e sobre a concepção de infância. Posteriormente ao trabalho de campo, em São Paulo, ainda em 2015, Tawayku Juruna, professor indígena, traduziu todas as entrevistas para o português, além de me fornecer preciosas informações complementares, sendo ele mesmo um dos entrevistados. Conteí também com a preciosa colaboração dos professores indígenas que incentivaram a pesquisa com a realização dos jogos pelas crianças da escola, o que me permitiu reunir parte do material para a elaborar uma descrição etnográfica.

Na segunda etapa de campo, realizada em 2016, foi possível coletar novos dados, fundamentais para ampliar meu entendimento, quando então me dirimi da ideia de entender tais práticas corporais como jogos, relacionando-as com um universo mais amplo dos cuidados com o crescimento e a concepção sobre infância (resultado dos apontamentos valiosos do Exame de Qualificação). Nessa ocasião, estiveram presentes comigo os amigos e documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, com os quais realizei o registro em audiovisual que deu origem a um curta-metragem, *Waapa*, sobre os rituais de preparação do corpo¹¹, o uso de substâncias nas crianças (*ali me waha* / remédios das crianças) e os modos de aprender e brincar na infância yudja.

Essa etapa foi realizada após o exame de qualificação, no qual obtive excelentes contribuições para compreender o contexto da pesquisa em sua dimensão temporal, por meio das exposições da antropóloga Tania Stolze Lima, que convive com os Yudja desde a década de 1980, antes do surgimento da escola. Foram as contribuições trazidas por ela que puderam ampliar meu olhar que estava centrado em estabelecer contornos de uma possível cultura da criança yudja e redefinir o horizonte da pesquisa em torno da questão do que é possível dizer sobre os yudja por meio da categoria social criança.

Também foi percebido, no decorrer da pesquisa, o impacto gerado na infância com o advento da escola e a importância de minha porta de entrada para essa pesquisa: o registro dos “esportes yudja” como parte de um dispositivo originado pela presença da escola, que tem implicações na política de conhecimento, e a forma como circulam dentro e fora da escola. Assim como os modos pelos quais a escola opera distanciam-se e alteram as formas de

---

¹¹ O curta-metragem *Waapa* está disponível como anexo na versão impressa dessa dissertação.

conhecimento yudja. Contribuições essas que me auxiliaram a desenhar o horizonte de pesquisa tendo a criança como tema.

Igualmente, foi de grande valor a contribuição do professor doutor Marcos Ferreira Santos, que me encorajou a assumir minha experiência como educadora entre os yudja e incorporá-la no texto da pesquisa em uma narrativa em primeira pessoa. Assim, o processo de pesquisa buscou se constituir a partir de minha experiência com os yudja anterior ao mestrado e dos dados coletados durante o levantamento do tema da pesquisa.

Sem pretensão de esgotar o assunto, procurei desenvolver algumas reflexões sobre a experiência com a escola e uma descrição etnográfica sobre os cuidados e conhecimentos relacionados à criança e assim apresentar o universo sociocultural da criança para os Yudja, ainda que seja só um esboço. Goldman (2001) apontou que a síntese na pesquisa etnográfica exige o esforço de “catar folhas”. Quando o autor realizou seu trabalho de campo sobre candomblé, em Ilhéus, Bahia, disse que assim como para os iniciantes dessa religião, a pesquisa sobre o assunto pode ser relacionada com o termo utilizado entre os praticantes: “catar folhas”. Segundo o autor, isso significa que nenhum conhecimento é dado, pronto e acabado, a ser transmitido por um mestre, ao contrário: “deve-se ir reunindo (‘catando’) pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali (as ‘folhas’) com esperança de que, em algum momento, um esboço plausível de síntese será produzido” (GOLDMAN, 2001, p. 24).

Entre 2016 e 2017, foram realizadas a sistematização e interpretação dos dados levantados durante o trabalho de campo. De acordo com Lima (2013), citando o estudo de Strathern (2014), “o campo etnográfico também se define por sua abertura ao que vem depois, e o que vem depois é a escrita” (LIMA, 2013, p. 16). A escrita como campo etnográfico se apresenta como possibilidade de restituir aspectos da vida estudada que não foram colocados na linha de frente da pesquisa. Segundo a autora, é necessário, para poder começar, primeiramente organizar os dados de campo, isso denotaria a criação de um segundo campo etnográfico, pois ao organizar os dados é possível realmente compreender aquilo que se coletou.

A autora retoma algumas recomendações de antropólogos da geração de Evans-Pritchard (1902-1973), isto é, registrar tudo quanto for possível, porque os dados devem ser coletados por si mesmos e a razão pela qual ela justifica essa colocação é que

[...] não nos é possível saber antecipadamente o que vai desempenhar papel importante na descrição que a escrita vai se propor a estabelecer. Ou seja: os dados

valem por si mesmos porque sua significância só se impõe durante a escrita. Não dá para saber antecipadamente o que vai casar com o quê. (LIMA, 2013, p. 21).

De acordo com Lima, retomando a teoria desenvolvida por Strathren (2014), os dados coletados em campo, ou durante a “imersão” [alcunha de Strathern], devem sofrer um rearranjo para a constituição do segundo campo: o da escrita. A escrita recupera da imersão os dados, sendo caracterizada por um “um momento etnográfico” em que se habita os dois campos (da imersão e da escrita) simultaneamente. Assim, é nesse momento que se cria uma relação de sentido.

[...] essa mola da escrita etnográfica [...] é o momento em que se articula o já entendido à necessidade de entender, o já analisado no momento da observação ao observado no momento da análise. Momento em que se conjugam o já apreendido no campo à demanda de apreensão que é inerente à escrita. (LIMA, 2013, p. 22).

Procurei tecer o texto da dissertação a partir das muitas vozes das entrevistas compostas pelos interlocutores da pesquisa de campo: Tinini, Txanã, Yawaradiku, Tawayku, Tarinu, Yabaiwa, Nunhã, Dawilu, Maware, entre outras pessoas que constituíram a rede de relações nesses mais de dez anos de convivência com os yudja. Busquei estabelecer, a partir deles, algumas reflexões articuladas aos conhecimentos teóricos da antropologia que têm relação com o tema da infância, educação, circulação e modos de saber. Minha opção foi estabelecer relações do campo da antropologia com a educação no que diz respeito às noções de conhecimento a partir do ponto de vista dos povos nativos, para que, de alguma forma, outros pontos de vista em relação ao conhecimento possam multiplicar as formas que conhecemos de conceber a criança, a criação de filhos, os modos de aprender e os lugares possíveis que a criança ocupa em uma sociedade. Assim como aponta Viveiros de Castro (2002, p. 124):

Não acho que os índios americanos ‘cognizem’ diferentemente de nós, isto é, que seus processos ou categorias ‘mentais’ sejam diferentes dos de quaisquer outros humanos. Não é o caso de imaginar os índios como dotados de uma neurofisiologia peculiar, que processaria diversamente o diverso. No que me concerne, penso que eles pensam exatamente ‘como nós’; mas penso também que o que eles pensam, isto é, os conceitos que eles se dão, as ‘descrições’ que eles produzem, são muito diferentes dos nossos — e portanto, que o mundo descrito por esses conceitos é muito diverso do nosso.

Nesse sentido, o levantamento de diferentes conceitos de conhecimento é entender como cada povo desenvolve “a descrição” sobre o que é conhecimento, de que modo ele é produzido. E é em torno dessa questão que o problema dessa pesquisa se coloca. Ainda à luz de Viveiros de Castro (2002, p.124): “meu objeto são os *conceitos* indígenas, os mundos que

eles constituem (mundos que assim *os* exprimem), o fundo virtual de onde eles procedem e que eles pressupõem.”. Vale acrescentar o argumento de Adriana Testa sobre essa questão, a fim de melhor precisar as implicações do tema de estudo: “Tomar o conhecimento como tema de estudo não se restringe ao levantamento do que se sabe, mas significa explorar a questão de como se sabe e conhecer os caminhos que dão acesso a esses saberes”. (TESTA, 2008, p. 293).

PARTE I
DO LADO DE DENTRO

1 Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades

Desde a década de 1980, as escolas situadas nas aldeias passam a integrar a pauta do Movimento Indígena, que reivindicava a transformação dessa instituição, historicamente “destinada ‘a civilização’ dos índios (leia-se, à sua negação como tais) em um lugar do e para o exercício da autonomia” (LOPES, 2001, p. 10). As conquistas feitas pelo Movimento Indígena (aliado a diversos parceiros, como pesquisadores, antropólogos, educadores, linguistas e indigenistas) respaldaram a inclusão do direito ao que se convencionou chamar de “escola diferenciada” tanto na Constituição de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases de 1994, acompanhada ainda do Parecer n° 14/99 e da Resolução n° 03/99¹².

As premissas da escola indígena diferenciada dialogavam diretamente com o momento político de luta pelos direitos dos povos indígenas aos seus territórios tradicionais e à manutenção da diferença de seu modo de vida em relação à sociedade envolvente:

As reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e suas culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988 abriram caminho para a oficialização de ‘escolas indígenas diferenciadas’. (LOPES, 2001, p. 10).

Entendeu-se como “escolas indígenas diferenciadas” uma política educacional pautada pelo reconhecimento das especificidades culturais de cada povo, traduzido pelo direito ao bilinguismo (ou multilinguismo) no letramento e à língua materna para instrução; direito a um conteúdo curricular intercultural, incluindo os saberes indígenas e ocidentais (os parâmetros do currículo nacional); e o funcionamento diferenciado, considerando o calendário de roça e festas de cada etnia.

Embora a existência de uma legislação favorável às escolas diferenciadas tenha representado uma grande conquista para os povos indígenas, os desafios experimentados na prática do trabalho das escolas esbarram em um sem número de dificuldades de implantação de projetos diferenciados. As relações das escolas com as Secretarias de Educação e com o Ministério da Educação resvalam na ausência de procedimentos regulatórios que possibilitem o seu real funcionamento diferenciado, pois o instrumental das secretarias de educação para gestão das escolas indígenas é praticamente o mesmo destinado às escolas urbanas (censo e

---

¹² A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n° 9394/96) e a Resolução do Conselho da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixam as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A Resolução do CNE, com base no Parecer n° 14/99, postula a escola indígena diferenciada específica intercultural e bilíngue.

todos os programas de subsídio e manutenção da escola pública – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Plano Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Plano Nacional da Educação – PNE, Plano Nacional de Livro Didático – PNLD; entre outros).

De outra parte, a implantação da escola em aldeias muitas vezes vem acompanhada de uma parafernália burocrática (TASSINARI, 2001, p. 58) e pedagógica que compõe o pacote escolar: a construção de um prédio que, via de regra, não se adequa à arquitetura e às condições climáticas do local; o recebimento de livros didáticos; mesas e cadeiras, divisão de turmas por idade, separação das salas de aula, classificação e sistemas de avaliação do aprendizado; diários de classe; regimento escolar, projetos pedagógicos e inúmeros procedimentos (matrícula, transferência, assembleia escolar, conselho escolar, entre outros) que procuram estabelecer alguma comunicação entre o que ocorre nas escolas indígenas e o sistema de informações nacional. Nessa perspectiva, o desafio que se delineia é: “como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e a diferença?” (LOPES, 2001, p.11).

Lopes (2001) sugere que as pesquisas voltadas à compreensão dos desafios da educação escolar indígena devem partir de conhecimentos detalhados de casos concretos, de modo que a contribuição ao tema possa se dar por meio de pesquisas documentais e em etnografias de processos de situações específicas, que compõem um universo mais amplo e muito diversificado. A autora também ressalta que os estudos sobre esse tema precisam ser desenvolvidos de modo interdisciplinar, articulando, sobretudo, os conhecimentos da Antropologia e da Educação. Assim essa temática anima o debate que gira em torno das “condições para a consolidação de uma Antropologia da Educação no Brasil, suas possibilidades e seus impasses” (LOPES, 2001, p. 9).

O desafio dos estudos sobre esse tema é a realização de análises entre os universos sociais indígenas e a escola como instituição. “Cognição, aprendizagem, conhecimento são termos que condensam os interesses em torno dos quais a questão educacional entre povos indígenas são formuladas” (LOPES, 2001, p. 14). Esses são interesses que acompanham o trajeto dessa pesquisa, que busca formular de que forma os Yudja compreendem esses conceitos de conhecimento e aprendizagem em seus próprios termos e como esses processos se desenvolvem entre as crianças. O problema dessa pesquisa tem relação com a formulação proposta por Lopes (2001, p. 16c): “Quais são os processos de conhecimento nas situações sociais estudadas”?

A questão acima levantada pela autora me parece fundamental para compreender os possíveis lugares que ocupa a questão educacional entre povos indígenas. A escola como instituição externa à organização social dessas sociedades está situada em um contexto intercultural, em muitos sentidos, ou como sugere Tassinari (2001), ela se situa em zonas de fronteira:

Espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares e as tradições indígenas que atualmente demandam escolas (TASSINARI, 2001, p. 47).

De acordo com a autora, a escola é constituída pelo fluxo de conhecimento que transita entre fronteiras móveis e sempre recriadas, são zonas inter-sitiais, e considerá-la localizada em zonas fronteiriças pode ser valioso para compreender os impasses presentes na educação escolar indígena. Apesar de a escola ser uma instituição estrangeira nas aldeias, não é possível dizer que é totalmente alheia à vida dos povos indígenas. Em muitos lugares, a escola é parte do cotidiano das crianças e jovens, e ocupa, sim, um espaço grande na vida da comunidade, movimentando recursos humanos, conhecimento e renda.

Tassinari (2001) afirma que a escola, entre outras situações, desloca o olhar do pesquisador do centro para as periferias das aldeias. Se antes o aporte teórico das ciências sociais tendia a olhar as culturas indígenas como unidades isoladas, hoje, o que chama atenção são os espaços de intercâmbio existente e as interações entre grupos sociais, que decorre da revisão da linha demarcatória entre “eles” e “nós”:

Escolas indígenas como espaço de fronteira, entendidas como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos: índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p.50)

Para definição da escola indígena como “fronteira”, a autora se utiliza principalmente da contribuição de Barth (1969). O autor rejeita a ideia de que as sociedades são unidades isoladas e que são constituídas apenas com seus recursos internos, como se os limites entre grupos fossem premissas “naturalizadas” ou óbvias de sua existência. Essa análise questiona o escopo cultural como definidor de grupos étnicos. Tassinari aponta que, para autor:

Os grupos étnicos definem-se como ‘tipos organizacionais’ que possuem um corpo de membros que se identificam como tal e são identificados pelos outros. É, portanto, a característica da auto-atribuição e do reconhecimento pelos outros que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico, e não o fato de manifestar certas crenças e traços culturais. (TASSINARI, 2001, p. 63).

Barth (1969 apud TASSINARI, 2001) desloca a noção de fronteira étnica para além das dimensões territoriais ou culturais, para as fronteiras sociais, considerando que é a partir das relações sociais entre grupos que a noção de diferenciação étnica se acentua. Nesse sentido, olhar as fronteiras entre grupos, as periferias onde as diferenças e intercâmbios se encontram, tornou-se importante para a compreensão dos grupos sociais. É preciso haver uma sensação de pertencimento comum a um grupo étnico:

Se um grupo mantém sua identidade quando membros interagem com outros, isto engloba critérios para determinar o pertencimento e modos de assinalar pertencimento e exclusão [...] A identificação de outra pessoa como um parceiro membro de um grupo étnico implica a partilha de critérios de valoração e julgamento. Isso, portanto, engloba a suposição de que ambos estão ‘jogando o mesmo jogo’. (BARTH, 1969, p. 15 apud TASSINARI, 2001, p. 64).

Tassinari (2001) articula essa noção de fronteira, com base nas teorias de Barth (1969), para situar o lugar das escolas indígenas. Ela chama atenção para o fato de as sociedades e culturas não se configurarem como unidades fechadas, o que permite, portanto, lidar com fluxos entre fronteiras, tanto fluxos de pessoas como de conhecimentos, entendendo a noção de cultura como mais transitiva:

O foco no conhecimento articula a cultura de modo que a torna transitiva na interação entre pessoas, devido ao seu uso potencial por ambas as partes. Assim, outros modos de representação e outras questões mais dinâmicas vêm à tona quando modelamos a cultura nessas modalidades: variação, posicionamento, prática, troca, reprodução, mudança, criatividade (BARTH, 1995, p. 66 apud TASSINARI, 2001, p. 65).

A escola indígena, deste modo, seria um elemento que permite o fluxo de conhecimento e pessoas, um lugar de troca de saberes. Interessa para as escolas indígenas ser o veículo por meio do qual se aprende a escrita e a leitura da língua portuguesa, como instrumento para defender o seu próprio mundo. A escola seria um lugar onde se aprende a “ler o mundo do branco” – parafraseando Paulo Freire, que dizia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Parece-me muito adequado considerar, então, que o espaço ocupado pelas escolas nas aldeias é um espaço de fronteira. Para compreender a dinâmica desse espaço é fundamental apontar que nas zonas de fronteira há limitações que devem ser reconhecidas, o que Tassinari designa como “zonas interditadas”, onde o encontro do conhecimento com a diferença pode entrar em desentendimento, nas palavras da autora:

Portanto, a abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e

intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca (TASSINARI, 2001, p. 67).

É a partir dessa abordagem que será desenvolvida a perspectiva de análise da experiência com a Escola Kamadu, apontando, assim, como os modos de fazer escola dos professores e da comunidade yudja transitou entre os fluxos de conhecimentos na fronteira que emerge a partir da instituição escolar, em que se permite, e até se deseja, a entrada de novos conhecimentos e pessoas, e onde os conhecimentos locais são transacionados em outros modos de conhecer, experimentando-se, assim, onde se encontram os fluxos possíveis e as interdições no espaço escolar. São priorizadas, durante a análise, reflexões pertinentes à oralidade e escrita, e teoria e prática em escolas indígenas.

2 Experiência da Escola Indígena Kamadu

A experiência como assessora pedagógica na Escola Kamadu se deu entre 2004 e 2011. Nesse período, a escola passou por significativas transformações. Estava em curso a construção de um novo edifício escolar – o primeiro feito de alvenaria que seria construído na aldeia pela prefeitura de São José do Xingu – e, paralelamente, estava sendo organizada a transição do estatuto da escola, que passaria de escola anexa para central.

Durante a década de 1990, a maior parte das escolas do PIX funcionou segundo um sistema de escolas centrais e anexas. As escolas centrais eram situadas nos polos regionais da Terra Indígena, no mesmo molde de organização do serviço de saúde, envolvendo, em uma região, mais de uma etnia. Essa divisão se orienta pelo curso do rio, de montante à jusante; o parque dividia-se, até então, entre alto, médio e baixo Xingu¹³. As escolas centrais são responsáveis por administrar os recursos de merenda, material, e contratação de professores de escolas anexas. Naquele tempo todas as escolas do Xingu, independente da etnia à qual pertenciam, eram regidas por um Projeto Político Pedagógico comum, que refletia a proposta pedagógica e os conteúdos estudados no curso de formação de professor indígena promovido pelo ISA.

---

¹³ Em 2009, foi homologada a Terra Indígena (TI) Wawi, território do povo Kisêdjê, com limite contíguo ao Parque Indígena Xingu, na parte leste. Essa TI é conhecida como a região Leste do Parque e, embora possua estrutura autônoma no atendimento de serviços governamentais, é parte da mesma administração da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Secretaria de Saúde Indígena (Sesai).

A Escola Kamadu era anexa da Escola Estadual Central Diauarum, até então a única escola central do baixo Xingu. No período em que se desenvolveu minha assessoria, os Yudja estavam desligando-se da Escola Central Diauarum para se tornar uma escola central autônoma e administrar todas as demais anexas de seu povo, condizendo melhor com a organização social e política deles. Essa decisão ultrapassava a questão meramente administrativa, pois envolvia também reformular a proposta pedagógica com a comunidade e abrir o diálogo sobre o sentido que a escola poderia ter e como ela deveria funcionar para contribuir para os projetos de futuro do grupo. Assim, as tomadas de decisões, somadas à necessidade de regularizar a criação e credenciamento da nova escola central, resultou na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar da Escola Central Kamadu.

Em boa parte desse tempo, as aulas ficaram paralisadas pela falta de um espaço adequado para o funcionamento da escola. Tempo esse que foi dedicado às reuniões (com os professores, pais e alunos) e às oficinas para a construção do PPP, à regularização da mudança da escola do município de Canarana para a cidade de Marcelândia, município situado a noroeste do Parque, do qual faz parte o território onde se situa os Tuba Tuba. Ao mesmo tempo, nos dedicamos à realização de atividades de projeto da Associação Yarikayu, que envolvia a parceria com a escola. A impossibilidade de uso do espaço escolar permitiu o surgimento de uma oportunidade interessante de experimentar o fazer escolar para além dos limites de seu espaço físico e de ampliar as possibilidades de educação escolar.

A seguir, serão relatadas algumas dessas experiências, que parecem representar algumas potencialidades e impasses da educação escolar indígena, vividas pela Escola Kamadu no período em que a assessoria à escola foi desenvolvida. Impasses que revelam as zonas inter-sitiais de fronteira, como mencionada acima, zonas que exprimem um fluxo de conhecimento possível, mas também prováveis zonas interditadas. As experiências aqui selecionadas, dentre outras também importantes, tiveram como intenção trazer a reflexão sobre os caminhos e descaminhos da escolarização entre os Yudja e explorar possíveis significados e contextos teóricos em que elas se inserem. Pretende-se, assim, investigar alguns limites, conflitos e sinergias entre os processos de conhecimento que se dão dentro e fora da escola.

Dentro da escola estão os contornos de um fazer institucional voltado para o universo da escrita, da intelectualidade, da teorização como forma de adquirir conhecimentos necessários à compreensão e instrumentalização para lidar com os impactos do contato com a

nossa sociedade. Do lado de fora da escola estão os processos de conhecimento da sociedade yudja, a forma como as crianças crescem, a constituição de seus corpos, os valores que permeiam os cuidados dos pais na criação de filhos, o modo como os yudja concebem a criança, o lugar da experiência e, ainda, o modo como aprendem.

Ao mesmo tempo, em alguns aspectos, dentro e fora se encontram em zonas fronteiriças, de maneira que esses contornos ficam mais borrados. Borrar os contornos parece ter sido intencional entre os yudja, como expressou Yãã Juruna em uma reunião que debatia para que a escola deveria servir:

Para que os alunos aprendam os dois: o português vai servir para nos defender e a língua materna, a festa, vai servir para nós não esquecermos a nossa cultura. Os rapazes precisam aprender a fazer as nossas coisas na prática como peneira, tipiti, cesto... e também aprender a falar bem a nossa língua. (Yãã Juruna, depoimento da liderança em reunião da escola, em 2005).

O depoimento da liderança Yãã Juruna representa o desejo de muitos do grupo quando pensam a escola. Aponta para o aspecto de *interculturalidade* que deve compor o conteúdo escolar que é um dos aspectos que caracteriza uma escola indígena diferenciada, direito conquistado pelos índios. Reconhece-se, assim, a importância de conhecimentos ditos universais e ao mesmo tempo do estudo de saberes locais. Espera-se que a escola contribua para a preparação de jovens para o enfrentamento de situações advindas da relação com o mundo externo e colabore no fortalecimento cultural, propiciando conhecimentos significativos aos estudantes indígenas. Assim, parece haver uma relação direta entre a ideia de interculturalidade e o fluxo de conhecimento na zona de fronteira, apontada por Tassinari.

É notável, na fala da liderança, a maneira como ele apresenta essa ideia. A língua portuguesa, assim como a língua materna, simboliza em seu discurso o arcabouço (repertório) de conhecimentos que ela mobiliza. O “português vai servir para nos defender”. Em outras palavras, ao mesmo tempo que a aquisição da escrita e da leitura possibilita acesso ao conhecimento de nossa sociedade, representa uma nova ferramenta, tecnologia ou “arma” para se defender das relações hostis estabelecidas com o mundo de fora. Por outro lado, a língua materna é relacionada com o conhecimento específico dos Yudja – festas, cestaria, a fala – e aponta ainda que seria a prática a maneira como esse saber deve ocorrer na escola. Ambas parecem denotar um sentido de linguagem como comunicação com mundos específicos.

Gow (1992) faz algumas análises interessantes sobre o ponto de vista indígena sobre a escrita, indicando possíveis relações com a expectativa da escola no depoimento da liderança

Yudja ser expressa por meio da aquisição da linguagem, como forma de comunicação. O artigo do autor versa sobre a análise da “História de Sangama”, o primeiro leitor Piro. A população estudada se localiza no baixo Urubamba, que banha a região oriental do Peru e pertence ao sistema hidrográfico do Rio Amazonas na Amazônia peruana. Vale acrescentar que essa população já apresentava altos índices de alfabetização na década de 1980, resultado da atuação do Instituto Linguístico de Verano (ILV), iniciada na década de 40.

A curiosa história dessa personagem chamada Sangama, antigo Piro, analisada por Gow, foi registrada por Esther Matteson, missionária do ILV. A história foi coletada por ela a partir do relato do piro Morán Zumaeta. A fim de propiciar mais elementos para o contexto dessa história, é preciso apontar que os Piro dão especial valor a escola, por atribuírem a ela parte do processo que contribuiu para se libertarem das relações de escravidão estabelecidas pela indústria *del cacho*, por *los patrones caucheros*.

A análise que o autor faz da narrativa do primeiro leitor piro, aponta para trechos que relatam a forma como Sangama lia os periódicos dos colonizadores. Sangama dizia que os livros falavam com ele; ele enxergava o livro como o corpo de uma mulher que tinha uma boca e lhe dizia coisas. Gow (1992) relaciona essa simbologia expressa pela narrativa de Zumaeta com aspectos gerais da cultura piro na constituição da experiência visual e na produção da arte gráfica, assim como com um conjunto de metáforas extraídas da prática xamânica.

Diferentemente da abordagem feita por estudos sobre a arte gráfica que visam compreender a representação semântica dos desenhos (*yonas*), o autor argumenta que a preocupação das mulheres piro na constituição dos desenhos é ter o domínio visual das superfícies. Essa arte feminina da cultura piro consistiria em embelezar superfícies associadas ao uso humano ou mesmo o próprio corpo, pois é por meio do embelezamento que as coisas se tornam verdadeiramente piro.

Os Piros associam ao desenho a habilidade mais recente da escrita, usam o mesmo termo – *yonas* - para falar dessas duas ações. Já para os textos escritos usam o termo *kiruka*: papel. Assim como ocorre de forma similar entre os yudja, nos dois casos: desenho e escrita são denominados como *iwāxiahã* e o texto escrito como papel, *papera*. O autor associa essa referência ao “papel” como o poder da escrita no objeto material que o sustenta. Assim, a escrita é contida em uma categoria piro de desenho, por assumir a ação de transformação do papel tal como a transformação das superfícies cobertas pelos desenhos, *yona*, da arte feminina.

Dito isso, foi possível ao autor estabelecer uma relação do livro de Sangama com a arte feminina piro. O fato pitoresco da narrativa que dota o livro de um corpo de mulher que se comunica com Sangama, pode estar associado aos *yona* que transformam a superfície do papel, assim como o fazem as mulheres com os desenhos gráficos para tornar belo e verdadeiramente piro os objetos que os seus parentes irão usar, comunicando desse modo informações mais distantes, de outros habitantes, de tempos passados. O desenho, então, também compartilha com a escrita seu aspecto de comunicação.

Neste mesmo artigo, Gow (1992) ainda relaciona a escrita para os piro como uma metáfora do xamanismo, uma vez que o xamanismo envolve uma comunicação entre o receptor de mensagem de um sujeito culto. O xamã tem o dom de enxergar, ouvir e comunicar-se com espíritos que o auxiliam na cura de uma pessoa. Por meio do uso de *ayuaska*, os piro estabelecem comunicação com os espíritos que lhes professam mensagens vindas de alhures. Os espíritos da *ayuaska* são representados pelos piro como uma cobra gigante no início da alteração da consciência, passado algum tempo, depois de domesticadas, as cobras se transformam em mulheres que comunicam mensagens. Mais uma vez estabelece-se uma relação entre Sangama como leitor e as formas de comunicação piro.

Para finalizar, é importante dizer que muitas dessas mensagens avisaram os piro de possíveis ataques de inimigos, sendo um recurso importante em suas estratégias de guerra. Sobre esse aspecto, é possível relacionar a comunicação como meio de defesa de seu povo. Assim, o que Gow propõe para os Piro creio que também sirva aos Yudja: “a alfabetização e o xamanismo são formas igualmente importantes de conhecimento que permite controlar o hostil mundo exterior” (GOW, 1992, p. 113).

Acredito que existam paralelos possíveis com a expectativa pronunciada pela liderança yudja, destacada acima, a respeito da escola e o caso analisado por Gow: a comunicação entre mundos, que cabe à escola estabelecer por meio do ensino de línguas. A escrita e o papel representariam a forma como se estabelece a relação com o (hostil) mundo externo, servindo assim como uma nova arma de defesa, ao passo que internamente munidos da língua yudja e da confecção prática de seus objetos de uso, estariam fortalecendo-se como grupo.

Não tenho dados suficientes para apontar a forma como associam desenho e escrita, e se a arte gráfica (também feminina) teria para eles o mesmo significado de embelezamento dos objetos. Mas é certo que a arte gráfica yudja também guarda sentido em deixar os objetos *verdadeiramente* yudja. Assim, escrita e desenho podem associar-se como marcas que caracterizam mundos, transformando os objetos materiais e carregando-os de sentidos. No

caso da escrita, sentidos de defesa, de proteção, de arma e de novas formas de constituição do imaginário da guerra – voltarei nesse ponto adiante, no tópico *Guerra e defesa máxima da vida*.

Sobre palavras escritas e palavras faladas

Foi na festa *Kuataha de Abia* – festa das mulheres em celebração às plantas da roça – meu primeiro contato com os Yudja. Era maio de 2004, meu primeiro ano de trabalho de campo, ocasião em que ingressei como assessora pedagógica do Programa Xingu/ISA, logo após a conclusão do curso de Pedagogia, em São Paulo, para auxiliar na formação de professores indígenas e atuar no acompanhamento pedagógico.

Nessa ocasião, chegamos à aldeia Tuba-Tuba para fazer a gravação em áudio da festa. Essa ação fazia parte do projeto da recém-criada Associação Yarikayu – organização gerida pelos yudja para desenvolver projetos comunitários – e o registro das músicas foi a primeira ação mobilizada pela Yarikayu.

O registro das músicas partia da preocupação apresentada pela comunidade, sobretudo das mulheres, de que apenas as pessoas mais velhas conheciam de maneira ampla esse repertório composto por músicas de festas, canções de ninar, melodias de diferentes tipos de flautas e brincadeiras cantadas. Argumentava-se que a gravação em áudio seria uma forma de garantir que esse conhecimento não se perdesse. O projeto previa uma parceria com a Escola Kamadu para organizar a transcrição das letras da festa e estimular pesquisas sobre os conhecimentos relacionados à festa: narrativas de sua origem, alimentos, pinturas corporais, enfeites. Iríamos contribuir com o registro escrito e em imagem dos conhecimentos e da cultural material envolvida na festa. Parecia-nos uma parceria ideal: a Yarikayu na gravação em áudio e produção da festa, a escola com a parte escrita, seu campo por excelência.

Posto isto, fomos ao primeiro trabalho que eu desempenharia com a Escola Kamadu e, como de praxe entre as escolas indígenas, reconhecendo que as pessoas mais velhas são as que têm mais propriedade e autoridade para nos revelar tais saberes, chamamos duas pessoas seniores para nos contar a história que narra a origem da festa. Gravamos em áudio as duas versões contadas dessa narrativa e depois as escutamos e as transcrevemos na escola. Como era de se esperar, as duas versões, apesar de manterem uma estrutura muito parecida, apresentavam variações em trechos da história. E agora? Como iríamos escolher uma versão para o registro escrito?

As discussões entre os participantes foram muitas: “meu pai conta de maneira diferente”, “esse velho não sabe bem essa história, fulana sabe melhor”, “temos que perguntar para ciclano, ele é quem sabe mais”. Conversamos sobre a ideia de que as narrativas orais têm mesmo essa característica, e que podiam variar de acordo com o narrador; então, decidimos registrar apenas aquilo que não variava entre as versões que tínhamos, mesmo cientes de que perderíamos detalhes interessantes da história.

O que nos revela esse fato? O que dizer de nossa decisão? As narrativas deveriam compor o universo da escrita escolar? Como compreender melhor a preocupação da Associação Yarikayu em perder os conhecimentos de seu povo? Como eles sobreviveram até os dias atuais?

Levando em consideração o histórico mais recente dos Yudja e a drástica depopulação (de mais de 1000 pessoas no final do século XIX para cerca de 40 no meio do século XX) sofrida em decorrência do processo de contato com as frentes de ocupação, em que se perderam muitos idosos, homens e mulheres, como fizeram para manter vivo seu conhecimento? O que pode estar por trás do interesse em registrar seu conhecimento na escrita? Como preservaram seus saberes antes da introdução dessas novas tecnologias de conhecimento pela escola?

A escrita entre os Yudja é relativamente recente, aparece junto com o contato com a sociedade brasileira. O modo pelo qual a sociedade ocidental lida com a escrita diferencia na essência a forma como entendemos o conhecimento – talvez não seja exagero dizer que nos organizamos por meio da escrita. Aquilo que consideramos oficialmente como “História” se organiza após o surgimento de registros escritos, o que vem antes é pré-história; o conhecimento considerado como mais “legítimo” e verdadeiro é produzido por meio da ciência, a partir de estudos fundamentados em livros e pesquisas escritas; tudo aquilo que é considerado como válido e oficial está documentado em “papéis”. -

A escola, em nossa sociedade, funciona é a instituição por excelência que introduz a criança no universo da leitura e escrita. Não é a toa que a escola representa, para muitos povos indígenas, uma maneira de conhecer e acessar o modo como nós pensamos e vivemos, por meio da aquisição da leitura e escrita. A apropriação do universo da escrita representa, assim, uma arma para defender e lutar pela própria sociedade e pelo direito de permanecer exercendo seu modo de vida e sua diferença em nosso mundo.

A fronteira entre a escrita e a oralidade é um grande desafio para o estudo do conhecimento indígena dentro da escola. Institucionalizar um conhecimento por meio do

registro significa uma intervenção na política de conhecimento yudja, como mencionei no caso dos “esportes” yudja. Por um lado, os detentores dos saberes são os mais velhos, por outro, os detentores da escrita, até então, são os mais jovens. Registrar um saber depende de uma relação de pesquisa que se estabelece entre esses dois atores, e o saber que se produz por meio da escrita distancia-se do contexto onde esses saberes são gerados. Como exemplo, retomamos a história que narra a origem da festa *kuataha de abiã* estudada pela escola: a versão registrada pela escola é parcial e foi empobrecida em detalhes, ainda que a opção tivesse sido escolher uma das versões para registro, aquela narração não poderia ser considerada como oficial pelo mero fato de estar escrita. Ao mesmo tempo, o contexto em que as narrativas tradicionalmente são contadas relaciona-se com a necessidade de elas serem evocada por um narrador. É por meio da experiência vivida pelo grupo, como exemplo a ocasião de uma festa, que ela emergirá, carregada de sentido e apreendida pela escuta atenta dos ouvintes.

Para nos aproximarmos da questão da escrita, é importante conhecer alguns estudos sobre sociedades de tradição oral, para as quais a escrita imprime outras lógicas de conhecimento, diferentes daquelas em que se articulam os conhecimentos de tradição oral. A seguir, serão elaboradas algumas reflexões que podem oferecer dados indicativos para melhor compreender essa questão.

De acordo com Vansina (2010), as narrativas podem ser consideradas como parte de um *corpus* da tradição oral; ele define que “o *corpus* da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que explica a si mesma” (VANSINA, 2010 p. 157). No entanto, esse *corpus* da tradição oral não é algo fixo ou imutável, os significados atribuídos às narrativas podem variar de acordo com o contexto. Menget e Molinié (1992) afirmam, retomando a contribuição de Hobsbawn (1984) para o tema, que as tradições que aparentam ser ancestrais ou que reivindicadas como tal, são, frequentemente, de origem muito recente ou, às vezes, inventada. As tradições inventadas são respostas a novas situações que tomam a forma de referência a uma situação ancestral ou estabelecem sua própria transmissão como uma repetição quase obrigatória. (MENGET; MOLINIÉ, 1992, p. 11).

Essa concepção substituiu o caráter passivo da tradição por uma dimensão ativa. Ela suporta a lógica do diálogo entre presente e passado sobre o processo da questão e da resposta. Tudo depende da receptividade do que vem da tradição; uma tradição se inventa ou se recria, tradicionalmente. Para Lenclud, a tradição é como um sistema de referência, uma reposta que vem do passado a uma questão que é formulada no presente, e procede como uma

troca entre uma interpretação do passado e uma interpretação do presente (LENCLEUD, 1994, p. 34-35).

Tradição oral seria, segundo Finnegan (1992 apud GUTJAHR, 2010, p. 16), “em seu sentido mais amplo, as convenções mais formalizadas e recorrentes relacionadas à expressão verbal, consideradas em seu contexto cultural”. De acordo com Gutjahr (2010, p. 16), “tradição oral [...] refere-se às injunções entre formas expressivas da oralidade e interações fundamentais em certo contexto cultural”.

Lencleud (1994) afirma que a tradição oral é entendida como uma característica estrutural de certas categorias de enunciação (mitos) e práticas (ritos), sendo vista e tratada como uma propriedade empírica de palavras pronunciadas e ações realizadas dentro de um contexto particular. Uma narrativa tradicional não será valorizada pela qualidade da qual é portadora (essência) que confere o privilégio de uma versão conservada, mas, sim, pela função que adquirir no contexto em que é proferida. O que é tradicional na narrativa é o processo de enunciação, o qual inclui um ou mais locutores, uma audiência, posições determinadas, um tempo, um lugar, um discurso que precede e que serve de referência (LENCLEUD, 1994, p. 34).

Apesar dos impactos e conflitos implicados no modo como são produzidos os conhecimentos, o trabalho de registro também tem seu lugar na escola. Entretanto, olhando com mais cuidado os processos da oralidade, torna-se muito difícil desassociar o conhecimento de seus conhecedores, apresentando-se aqui como um verdadeiro desafio trazer certos saberes imaterias do conhecimento yudja da escola. Especificamente, o universo dos mitos pode levar a muitos equívocos em sua *forma* de inclusão, revelando-se como uma daquelas regiões cinzentas de fronteira que tendem quase às zonas interditas.

Processos próprios de aprendizado e a escola

Outra atividade realizada pela Escola e a Associação Yarikayu fez parte de um projeto de expedição de coleta de recursos naturais que tinha dois objetivos: a coleta de taquaras para fazer flecha e flauta e a extração de mudas no local para replantio em regiões mais próximas das aldeias. Segundo relato dos Yudja, as taquaras disponíveis na região que atualmente por eles, no território demarcado do Xingu, não são tão boas quanto as que existem ao norte, no estado do Pará, antigas moradas onde hoje moram os Kaiapó, seus antigos inimigos.

Então, por meio de um apoio conseguido pela associação, organizou-se uma expedição de dez dias para realizar a coleta. Como as aulas foram paralisadas e toda a comunidade estava envolvida na atividade, inclusive os professores indígenas, decidi ir junto. Ao longo do caminho, na produção do acampamento, na busca pelo alimento diário, nas histórias contadas sobre cada um dos lugares que passamos, na relação entre as gerações, na inclusão de bebês e crianças nessa incrível viagem, em toda trama envolvida nas relações entre homens e mulheres, velhos e jovens, pais e filhos, foram descortinadas aos meus olhos outras dinâmicas de relação pelas quais o conhecimento emergia e circulava. Ficava muito claro para mim que os Yudja tinham um sistema de educação próprio. E alguns desses conhecimentos, difíceis de mensurar, por seu caráter oral e imaterial, revelaram-se nos cadernos que distribuímos às crianças e aos jovens onde expressaram a geografia do lugar, ecossistemas, histórias, seres espirituais que habitavam cada local, conhecimentos gerados a partir daquela expedição. Histórias e informações que foram contadas pelos mais velhos, que haviam sido habitantes daquelas antigas moradas e continham em si o conhecimento e a experiência desse lugar.

Figura 4 - Desenho de ser espiritual habitante de local visitado e que foi registrado em caderno de uma criança durante a viagem. Foto: Katia Ono

Fonte: Acervo ISA, 2005.

Figura 5 - Desenho da região chamada adiha tihatiha ou lugar da formiga, local visitado durante a expedição. Desenho de Sedu Juruna.

Fonte: Acervo ISA, 2005.

Foram os mais velhos que orientaram toda a viagem e indicaram onde encontrar os recursos que procuravam, evocando a memória dos fatos vividos em cada trecho da expedição; contando como nomeavam os locais, que muitas vezes guardavam a memória ou de um acontecimento ou por ser reconhecido como o local (morada) onde habita uma planta, pedra ou animal. Mostraram, no caminho, os testemunhos da presença de seus ancestrais, como bananas em roças antigas, locais onde tinham aldeias, nomes de acampamento, nomes de córregos, lugares sagrados onde havia a presença de fortes espíritos (*awã*), seres perigosos como ogros e bichos d'água. Voltamos da expedição com muito mais do que planejávamos coletar: taquaras, pedras roliças para a confecção de cerâmica, tinta natural (*kuperiha*), mudas de bananas, miçangas deixadas na praia por antigos naturalistas, fora a imensa quantidade de conhecimentos imateriais.

Essa experiência colocou-me a pergunta sobre como a escola poderia acompanhar o ritmo de aprendizado que ocorria fora da escola. Ela me apontava indícios de que para descobrirmos os contornos que o projeto pedagógico da escola precisariam ter, era preciso compreender que os limites que se estabeleciam nas fronteiras entre a instituição escolar e o

modo de ser yudja iam para além da escolha diferenciada do conteúdo curricular, havia limites que eram da ordem da *forma*, de *como* eles aprendem.

A inclusão de saberes indígenas no universo escolar como modo de aproximação da escola do contexto indígena guarda uma porção de armadilhas que surgem quando separamos o *conteúdo* da *forma*, dos modos de saber, ou, dito de outra maneira, do tão valorizado pilar da escola indígena: os processos próprios de aprendizagem. Estabelecia-se um grande desafio: a escola, dentro do “kit” no qual está embutida (edifício, salas de aula, material didático, avaliação etc.), tinha possibilidade de transformar-se e ganhar outros contornos que dialogassem com as formas de aprender dos Yudja? Talvez a continuidade do relato dessa experiência aponte algumas possibilidades de resposta.

Estava previsto, ao chegarmos da expedição, a realização de uma oficina para a produção de flechas com as taquaras coletadas. A oficina fora organizada pela Associação Yarikayu que, naquele tempo, contava no quadro gestor com diversos professores indígenas, o que contribuía para muitas aproximações de atividades e sentidos entre escola e associação.

A oficina que se desenhava também tinha características que se distanciavam um pouco da forma como usualmente se organizavam para a produção de flechas, ou ao menos, denominar essa atividade de “oficina” era algo pouco comum e teve como referência as atividades desenvolvidas pelo ISA e outras instituições atuantes no PIX (Unifesp, Funai, etc.).

Entretanto, o que me pareceu de fato novidade nessa oficina de confecção de flechas é que, pela primeira vez, ela não era organizada pelas instituições externas, mas pelos próprios Yudja, por meio de sua apropriação do modo de gerir a atividade, em forma de projeto (com oficina, relatório, orçamento, registro etc.), e por uma instituição emprestada (a associação) de nossa sociedade. Essa apropriação revelou uma produção de evento híbrido: a apropriação do modo “oficina” com os modos de fazer yudja.

O desenrolar da oficina se deu a partir das relações sociais próprias dos Yudja: os mais velhos, que mostravam como confeccionar flechas a partir do fazer, e os mais novos que aprendiam pela observação do fazer e pela escuta atenta. As crianças não se separavam em turmas por idade, mas aprendiam junto com todas as faixas etárias; as mulheres se juntaram à oficina por meio da fiação do algodão. Pais e filhos sentaram-se juntos no fazer, avós e avôs partilhavam técnicas e contavam histórias, os pescadores preparavam a comida, mulheres ajudavam na cozinha. Ficava evidente que a prática, o fazer, era algo indissociável de alguns aprendizados e que alguns saberes só podem ocorrer por meio da experiência pessoal. A questão que se colocava era: esse “evento híbrido” poderia sugerir caminhos para a escola?

Oficinas de confecção deveriam entrar como parte das atividades da escola? Por que não levar a prática para dentro da escola? Era possível? Como fazer?

Hannerz (1995) aponta que é na região fronteira que certos eventos com caráter híbrido se desenrolam: “hibridez e colagem são alguns de nossas expressões preferidas para identificar qualidades nas pessoas e nas produções” (HAANNERZ, 1995 apud TASSINARI, 2001, p. 50).

Considerando a existência de eventos híbridos, a perspectiva de inclusão da prática no ambiente das escolas indígenas parte do reconhecimento de que as diferentes sociedades têm formas próprias de conceber o conhecimento e de elaborar seu processo educativo, reconhecendo a existência do que Tassinari (2015) propõe como “pedagogias nativas”. A autora resgata a contribuição de Durkheim, do início do século XX, que já apontava que “cada sociedade possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irreversível” (DURKHEIM 1975 apud TASSINARI 2015, p. 143).

A autora argumenta que esse fato não seria de maneira nenhuma trivial, por implicar o “reconhecimento de um vínculo entre os contextos sociais, as tradições culturais e as formas de transmiti-las” (BARTH, 2000 apud TASSINARI, 2015, p. 143). O reconhecimento do termo pedagogia nativa implica a identificação dos processos intencionais para possibilitar ou estimular a formação do corpo, da moral, de habilidade e de conhecimento no interior de uma sociedade.

Tim Ingold (2010) oferece ricas contribuições para aos estudos sobre os modos como populações tradicionais constroem seu conhecimento, do ponto de vista cognitivo. O autor corrobora estudos que buscam romper com a dicotomia cognitivista entre inato e adquirido, argumentando que o conhecimento não acontece para preencher capacidades inatas pressupostas (SPEBER, 1996), e tampouco o humano seria uma tabula rasa sobre a qual o ambiente agiria a fim de moldar (formar) essa pessoa com conhecimentos adquiridos (KROEBER, 1917). Ingold defende que o conhecimento é construído simultaneamente pela experiência da pessoa em um meio ambiente, propondo que esse processo funcionaria por meio da “educação da atenção”, para a formação de habilidades na interação com o meio ambiente, inserindo-se nesse debate com fundamentos dos estudos interacionistas.

A questão que o autor coloca gira em torno do modo pela qual uma geração contribui com o conhecimento de seus predecessores. Como é possível um conjunto de conhecimento ser acumulado e transmitido de uma geração a outra? Como, por meio da experiência pessoal,

a pessoa é enriquecida pela sabedoria dos antecessores? Enfim, de que maneira ocorre a criação e manutenção dos conhecimentos ao longo das gerações?

Do ponto de vista da ciência cognitivista clássica, isso ocorreria de acordo com a transmissão de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como conteúdo mental, passado de geração em geração, e a população como portadora de uma determinada cultura. Estabelece-se, nessa concepção, uma relação entre conhecimento e informação, e os seres humanos como portadores de mecanismos aptos a processá-la.

Ingold propõe outra abordagem. Para ele, o conhecimento não se associaria à ideia de capacidade, como algo inato a ser desenvolvido na relação com o ambiente, nem com competência, que diz respeito a ideia de desempenho, de *performance* de capacidades, visando apropriar-se dos elementos que permeiam essa relação. Para o autor, habilidade seria mais apropriado para definir seu ponto de vista. Os processos cognitivos ocorrem mais relacionados à percepção, sendo o ser humano o centro de percepção e agência em um campo de prática. Desenvolvimento seria um processo de habilitação (*ensliment*). A habilidade adquirida por meio da percepção e da prática seria a propriedade emergente de um sistema dinâmico.

Esse seria o processo pelo qual o autor explica a forma como uma “geração alcança e ultrapassa a sabedoria de seus predecessores” (INGOLD, 2001, p. 7). Esse processo implica a agência, ou o engajamento com o qual um aprendiz realiza suas atividades no mundo. Seria como uma cópia, uma imitação que ocorre ao longo de um trabalho de maturação, como descrito abaixo.

Em certo sentido, então, a arquitetura da mente é um resultado de cópia; esta cópia, no entanto, não é uma transcrição automática de dispositivos cognitivos (ou instruções para construí-los) de uma cabeça para outra, mas sim uma questão de *seguir*, nas ações individuais, aquilo que as outras pessoas fazem. Neste sentido, mais de imitação do que de transcrição, copiar é um aspecto da vida de uma pessoa no mundo, envolvendo repetidas tarefas e exercícios, ou aquilo que Whitehouse (1996:113) chama com propriedade de “trabalhos de maturação”. (INGOLD, 2001, p. 15).

A cópia, no sentido trabalhado pelo autor, isto é, de imitação, exige “educar os sentidos”, estar em estado de prontidão: apurar, sobretudo, o olhar e a audição, perceber as nuances de um gesto, aguçar a observação e praticar de maneira repetitiva, levando em conta a diversidade de estímulos proporcionados pelo ambiente.

Segundo o autor,

[...] meu ponto é que estas capacidades não são nem internamente pré-especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha. (INGOLD, 2001, p. 15).

O desenvolvimento de habilidades necessita que o praticante responda de maneira eficiente às perturbações do ambiente. Segundo Pye (1968 apud INGOLD, 2001, p. 18),

Isto é possível porque o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um *movimento de atenção*; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha. É esta capacidade de resposta que sustenta as qualidades de cuidado, avaliação e destreza, que são características da obra executada com maestria.

O processo de copiar, então envolvido no aprendizado de práticas culturais, não é uma atitude passiva, mas implica imitação e improvisação, como um redescobrimento dirigido.

Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação: isto pode ser mais bem compreendido, na verdade, como as duas faces de uma mesma moeda. Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos. (INGOLD, 2001, p. 21).

Outro aspecto importante, nesse processo, é a pessoa que mostra algo.

O processo de aprendizado por redescobrimento dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’. (INGOLD, 2001, p. 21).

A educação da atenção, segundo o autor, deve ocorrer por meio da prática, do fazer, do corpo ativo, e pela experiência. Larossa (2002) aponta que a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental), assim, a experiência seria, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo. O autor também relaciona o sentido de experiência com a ideia de travessia, de atravessamento, de maneira que o aprender estaria em relação com os encontros que nos atravessam e que nos conferem algum tipo de significado. O corpo mistura-se ao mundo e assim vai se desenvolvendo. A inteligência, como habilidade de resolução de problemas, é um passo em direção de um movimento exploratório no interior do mundo. Corpo e mundo seriam partes integrais do dispositivo de aprendizagem, no caminho da procura, na realização de uma solução (LAVE 1988 apud INGOLD, 2001). O aprendizado, desse modo, concerne ao envolvimento prático dos participantes com seu ambiente.

Essa abordagem dialoga com campos da psicologia ecológica (GIBSON, 1979), que concebe o desenvolvimento cognitivo a partir de uma “sintonia fina, ou sensibilização de todo sistema perceptivo, incluindo cérebro, órgão receptores periféricos, conexões neurais e musculares com aspectos específicos do ambiente” (GIBSON, 1979, p. 246-248 apud INGOLD, 2001, p. 21). A educação da atenção seria, por conseguinte, o processo de afinação do sistema perceptivo que ressoa com as propriedades do ambiente, nos quais os seres humanos são um centro de atenção e agência. Conhecer seria, assim, imanente à vida e consciência do conhecedor, que desabrocha no campo da prática: *takscape*, como propõe Ingold, como ações corporificadas no mundo, ao passo que a memória funcionaria como o caminho próprio pelo terreno da experiência.

Desse ponto de vista, a educação pela experiência e a prática como método necessariamente precisam incluir o corpo inteiro para o aprendizado. É possível estabelecer paralelos entre a noção de aprendizado apresentada por Ingold e as formas de conhecimento aqui mencionadas, que dialogam com a “pedagogia nativa” dos Yudja, simbolizada pela prática. A atividade da “Oficina da Flecha”, mencionada anteriormente, de certa forma aponta caminhos interessantes para a escola, no sentido de incorporar em sua metodologia a forma como aprendem. Foi essa experiência que apontou caminhos para que a prática fosse incluída como parte das estratégias de ensino ao longo da construção do PPP da Escola Kamadu. A metodologia de ensino descrita no documento propõe diferentes formas de estudo: aula via pesquisa; aulas teóricas, aulas práticas e projetos de estudo.

À guisa de conclusão dessa parte, chama-se atenção para as potencialidades na aproximação da referência prática como modo de aprendizado dentro da escola, extrapolando, nesses momentos, a divisão de turmas por idade e aproximando pessoas mais velhas para *mostrarem* esses saberes, para que os estudantes possam engajar-se em um movimento de atenção, estabelecendo-se, aqui, uma relação direta com a educação da atenção proposta acima.

Já a linguagem revelou sua centralidade ao longo da análise do processo de escolarização. A escola deve oferecer aos estudantes a possibilidade de comunicar-se tanto com o mundo interno quanto externo. Porém, sua concepção é cheia de meandros que implicam o lugar do sistema da escrita. Nesse sentido, segundo as análises realizadas, é possível apontar para zonas de interdição quando se aproximam saberes de tradição oral e a escrita.

Por fim, foi possível apontar também a centralidade dos corpos na formação do conhecimento. A prática, entendida como ação do corpo durante uma experiência representa uma das principais formas que permite que conhecimentos emergjam. É por meio do engajamento de aprendizes de uma geração que o conhecimento é colocado em circulação, fazendo com que ele permaneça. O corpo se apresenta, aqui, como *locus* do conhecimento, como centro perceptivo por meio do qual o conhecimento desabrocha na vida do ser humano. Esse aspecto nos convida a aprofundar como os povos indígenas concebem o lugar do corpo e compreendem o conhecimento em seus próprios termos.

Será importante tomar como fundamentação teórica o estudo sobre a noção de pessoa desenvolvido pela etnologia, o qual leva em conta a corporalidade como idioma simbólico dos povos ameríndios. Os estudos sobre tal noção revelam ainda diversos aspectos sobre a condição da pessoa humana a partir da perspectiva específica de cada povo. A condição da pessoa humana para os povos ameríndios guarda aspectos comuns que se relacionam com a corporalidade.

Nesse ponto, convido-os a deixarem comigo a escola e a dar passos em direção à aldeia para compreender como uma criança aprende durante seu crescimento.

PARTE 2
DO LADO DE FORA

3 Universo sociocultural da criança

Nessa parte, iremos apresentar os dados levantados sobre a infância Yudja. Trata-se de um conjunto de cuidados destinados às crianças durante seu crescimento. Esses cuidados apontam para aspectos da noção de conhecimento para os Yudja e também para o modo como as crianças aprendem. A tessitura do texto sobre os dados de campo é desenvolvida a partir das diversas entrevistas realizadas e, no decorrer da análise, buscarei apontar as pessoas envolvidas. Entretanto, é preciso salientar que existem fontes dessas informações, implicadas na análise, que não estarão evidenciadas no texto, porque se trata de informações provenientes de inúmeras conversas com diversos atores da comunidade, ao longo de anos de convivência.

Antes de adentrar os dados de campo, é importante situar esse estudo em relação a conceitos elaborados no campo da antropologia da criança e da etnologia indígena que elucidam as formas como os povos indígenas formulam a condição humana e sua sociabilidade, de modo a compreender qual o lugar que a criança ocupa nessa sociedade e qual o processo de educação em que estão implicadas em sociedade. Busca-se, nessa parte, o entendimento dos processos educativos yudja em seus próprios termos, envolvendo as práticas corporais, o uso de remédios, as narrativas e as fontes de conhecimento inerentes à concepção de saberes e sobre o modo como circulam entre seres humanas e não humanos.

Noção de pessoa e a infância Yudja

O antropólogo Marcel Mauss (1938) considerava a noção de pessoa como uma categoria de “espírito humano”, ou seja, constitutiva do ser humano, e, portanto, todas as sociedades elaboram formulações específicas para dar sentido ao que concebe como pessoa humana. A formulação dessa teoria teve amplo desdobramento nas teorias ameríndias nas quais o corpo ganhou centralidade em estudos da etnologia que surgiram na década de 70. A noção de pessoa entre estudos de povos ameríndios revelou-se como fundamental tomar a corporalidade como idioma simbólico, como os princípios que operam ao nível da estrutura social (VIVEIROS DE CASTRO; SEEGER DA MATTA, 1979). A produção física de indivíduos se insere, sob essa perspectiva, em um contexto voltado para a produção de pessoas (VIVEIROS DE CASTRO; SEEGER DA MATTA, 1979, p. 4).

No artigo “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”, escrito por Antony Seeger, Eduardo Viveiros de Castro e Roberto da Matta (1979) foram formulados

conceitos fundamentais para o desenvolvimento das etnografias sul-americanas, sobretudo de povos das terras baixas amazônicas.

A construção desses conceitos teve como referencial a contribuição de Mauss à antropologia, que, já em sua época, “assumia o papel *formador* que categorias coletivas exercem sobre a organização social e prática concretas das sociedades” (VIVEIROS DE CASTRO; SEEGER DA MATTA, 1979, p.6) e evidenciava como o conceito de indivíduo é recente e construído pelas sociedades ocidentais. Ele acreditava que as categorias nativas, como noção de pessoa e técnicas do corpo, eram culturalmente variáveis.

A contribuição do artigo está na originalidade das sociedades sul-americanas na elaboração da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade como idioma simbólico focal. Pontuam, assim, as teorias da concepção, teorias da doença, papel dos fluídos corporais no simbolismo geral das sociedades, proibições alimentares, ornamentação corporal como partes constituintes desse estudo. “A grande maioria das sociedades privilegia uma reflexão sobre a corporalidade na elaboração de suas cosmologias” (VIVEIROS DE CASTRO; SEEGER DA MATTA, 1979, p. 6).

Deste modo, tomou-se a noção de pessoa como instrumento de organização da experiência social, como construção coletiva que dá significado ao vivido, à práxis, a prática concreta desta ou daquela sociedade.

O corpo é uma matriz que ocupa posição organizadora central. A fabricação, decoração, transformação e distribuição de corpos são temas em torno dos quais geram mitologias, vida cerimonial e a organização social. Um idioma de substância, uma fisiológica dos fluídos corporais – sangue, sêmen – e dos processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, sexualidade, fala e demais sentidos) parece subjazer as variações consideráveis que existem entre as sociedades sul-americanas, sob outros aspectos. (SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO; DA MATTA, 1979, p. 8).

Darei um exemplo da amplitude de tais estudos novamente a partir de Gow (1997). Desta vez, o autor analisa a narrativa piro sobre o Nascimento de Tisla, “o transformador miraculoso”, criador da humanidade (*yine*) e dos elementos básico da existência piro. Gow relaciona esta narrativa com a noção de parentesco piro, que é concebida como um “sistema de subjetividades” operando por meio da consciência de um *self* em meio aos outros, em que perceber-se a si mesmo se dá pelo modo como se relaciona com os outros, isto é, por serem conscientes da consciência que os outros têm dele mesmo, constituindo-se assim por meio dessa relação. A consciência e a linguagem seriam os atributos pelos quais os piro diferenciam o humano de outras espécies.

Tisla foi um bebê que falou com sua mãe de dentro de sua barriga quando ela ainda estava grávida. Com suas palavras, levou-a para a aldeia de seu pai: um jaguar. Chegando à aldeia, os jaguares matam a mãe de Tisla, porém mantêm vivos o bebê e sua placenta (seus dois irmãos). A epopeia traçada a partir do nascimento incomum, para o padrão humano, de Tisla e a vingança dele e seus irmãos desencadeada pela morte da mãe iniciam um conjunto de transformações no mundo, dando início à fabricação da humanidade (*yine*), assim como dos brancos (*kajine*), a partir de dois tipos de argila, soprando e dando-lhes vida. *Kajine* representaria a alteridade para os Piro, os outros. E outra forma de alteridade se dá também depois da morte, quando os espíritos pouco a pouco deixam de ser lembrados e transformam-se em outros.

O estudo de Gow relaciona o nascimento de Tisla ao ritual Piro desenvolvido quando nasce uma criança. O jaguar, símbolo de toda construção inteligente e mortal pelo mundo vivido, no nascimento de Tisla, assume a possibilidade de multiplicidade do outro, dando os contornos da humanidade e sua alteridade jaguar, não humano. Assim como a humanidade está para a alteridade, o sexo feminino está para o masculino nessa narrativa. A história aponta para possibilidades de maus casamentos, seres humanos devem casar entre si e formar a humanidade dotada de linguagem e relações de parentesco, de semelhantes entre si. A partir desse ponto, estabelece-se, no artigo, uma relação entre a ontogenia do feto e da linguagem.

Feto seria, no léxico piro, *manewlu*, aquilo que está sendo incorporado. O feto é formado a partir do sêmen do homem e do sangue da mulher, ou seja, é a partir das substâncias trocadas por esses dois agentes durante contínuas relações sexuais que é possível dar forma substancial ao feto. Para os Piro, só se pode conhecer o bebê depois de seu nascimento, pois, para eles, a visão é a fonte primária do conhecimento, e em segundo lugar viria a fala. O surgimento da criança ocorre pela agência do feto, a placenta é considerada parte do bebê e não da mulher. Bebê, placenta e cordão formam uma unidade. Após o nascimento de todo bebê (com a placenta), verifica-se seus traços humanos e sinais de sua vitalidade e, logo após, o pai sai à procura de um não parente para que corte o cordão umbilical.

O corte do cordão umbilical por um não parente remonta à ação de separação da unidade do bebê em duas metades ao mesmo tempo em que confere humanidade por meio de sua alteridade mais próxima, um não parente (embora humano). A análise remete o sentido de separação do bebê de sua placenta realizada pelo Jaguar à separação de Tisla (bebê) de seus irmãos (placenta). É necessário então, no momento do nascimento, definir um não parente,

que se diferencia por meio de alguma alteridade para cortar o cordão umbilical e fazer a separação da unidade bebê, placenta e cordão, de modo a iniciar sua humanidade.

A definição de um parente se dá por meio da fala, as pessoas que são *nomolene* (parentes) possuem termos e modos de tratamentos específicos (mais polidos) na forma de comunicar-se com um parente. É por meio da diferenciação da fala entre os seus, com as pessoas com quem se convive, que os outros se tornam possíveis. Gow explica isso pela noção piro de *nishinikanchi* dentro de seu sistema de parentesco. A gênese de *nishinikanchi* é explicada pelo autor como algo que se inicia após o período de amamentação do bebê. Até esse momento, existe uma consubstancialidade entre o bebê e os seus pais que, através da troca de seus fluídos, formaram o bebê. Após o nascimento, seus corpos continuam ligados, impondo aos pais uma série de restrições alimentares e de comportamento para não afetar o desenvolvimento do bebê.

Após o aleitamento materno, os termos de parentesco passam a ser mencionados em busca dos cuidados dos avós e de outros parentes que convivem em sua residência. Por meio dos modos de comunicação primária, as crianças criam a comunicação de seus desejos e necessidades aos mais velhos e sua linguagem básica evoca os termos de parentesco, sendo essas as primeiras palavras que compõem o repertório da linguagem da criança. Esse processo de formação de *nishinikanchi* se inicia em torno da alimentação, os pais e adultos com quem a criança convive buscam satisfazer o desejo dela e acabar com seu sofrimento. Os adultos sentem *getwamonta* pela criança, enxergam a aflição da criança e esse sentimento mobiliza a ação de quem cuida. O autor associa essa aflição à possibilidade da perda da placenta, outrora sua unidade, deixando um vazio na criança que é preenchido por *nishinikanchi*. Esse vazio associa-se também a comum solidão humana, fruto da condição dolorosa de sua singularidade. A manifestação primária da linguagem, nesse sentido, surge para aplacar sua aflição.

Nishinikanchi pode ser descrita como “faculdade evidente que pode ser vista no desejo que um outro humano manifesta de estar com o sujeito, que pode ser ouvida na fala respeitosa desse outro [...] *nishinikanchi* manifesta-se pela co-presença mútua, pela co-residência em uma mesma aldeia” (GOW, 1997, p. 54). Dessa forma, esse sentimento cria a expansão do campo social imediato. A própria aldeia é atrelada a ideia de *nishinikanchi* por uma pessoa mais velha, seja no âmbito da casa ou num espectro maior: a aldeia. *Nishinikanchi* se inicia com a alimentação e, com o passar o tempo, multiplica-se e ramifica os laços entre os viventes.

A partir desse sentimento, constrói-se, então, o *gimole* entre as pessoas (parente), como a dupla manifestação de *nishinikanchi*, relaciona-se à mutua acessibilidade derivada da coexistência em uma aldeia. Ideia similar a *nomonele* é a multiplicação de algo, amontoar uma quantidade de coisas semelhantes, ou seja, os parentes. Durante o crescimento, essas relações sociais se ramificam para fora da casa, transformando a vida de outros e sendo por elas transformadas em torno do valor supremo para os Piro: viver bem. Para os Piro, viver bem significa “morar e não fazer mais nada” (GOW, 1997, p. 56), não querer mudar-se, querer viver junto. Significa a orquestração dos ciclos de vida das pessoas diversas pelo sexo e idade.

A centralidade de *nishinikanchi* aponta as relações sociais estabelecidas ao longo da vida das pessoas, como aspecto fundamental da formação da noção de parentesco como sistema de subjetividades e aponta como desdobramento uma ideia de cuidado com o corpo da criança. Uma criança dotada de *nishinikanchi* é tida como dotada de inteligência, memória, respeito e amor, esse sentimento é despertado pela ação de pessoas mais velhas e não pode ser ensinado, ele ocorre de forma espontânea nas relações intersubjetivas e se efetiva por meio da linguagem e da alimentação. Como dissemos, a consciência e a linguagem são os atributos diferenciais do humano, desta forma é possível apontar que o parentesco é a trama que constitui a noção piro de pessoa humana, sendo constituído ao longo do desenvolvimento da pessoa. Já a morte é o meio pelo qual a pessoa vai deixando de ser lembrada como *nomonele*, deixando de ser lembrada pelo *nishinikanchi* sentido pelas pessoas, o que confere humanidade à pessoa, e vai pouco a pouco tornando-se outro (algo como um espírito): uma alteridade.

A escolha do estudo sobre os Piro para exemplificar os estudos sobre a noção de pessoa relaciona-se com essa pesquisa por ele trazer, para além da análise da troca de substâncias para formação do corpo, a consubstancialidade trocada ao longo da vida por meio da comensalidade (ato de comer junto) e da linguagem, como idiomas simbólicos das relações sociais que influenciam subjetivamente a constituição da pessoa, tornando-a singular, ao mesmo tempo em que é parte de um corpo social. (GOW, 1997; VILAÇA, 2000; TAYLOR, 2012).

A formação do corpo, a alimentação e a relação do corpo da criança com a multiplicidade de seres existentes são ideias que colaboram na compreensão dos cuidados com o crescimento de crianças Yudja. Para analisar o conjunto de cuidados e práticas destinado às crianças e realizado pelos Yudja, tomarei por base os estudos desenvolvidos pela etnologia sobre a noção de pessoa e as ideias propostas por Lima (1995, 2005) a respeito das

teorias etnográficas yudja sobre a *ação humana* e a *noção de simbiose positiva* com a natureza, a fim de definir os contornos das práticas envolvidas no universo sociocultural da criança.

A teoria (yudja) da ação humana remete aos atos realizados pelos pais da criança e que podem afetar a constituição do corpo e o temperamento de seus filhos. A teoria da ação humana implica a noção de *simbiose*, ou consubstancialidade, entre as substâncias dos pais e parentes mais próximos e o corpo da criança. Implica ainda uma relação de simbiose entre o ser humano e os demais seres existentes. Assim, os atributos de certos animais e plantas podem ser transmitidos na constituição da criança, podendo criar afecções, ou seja, afetar de forma negativa a sociabilidade desejada pelos Yudja para o bem viver. Isso justifica a restrição alimentar e as interdições de ações que se impõem aos pais quando do nascimento da criança. Os pais devem evitar comer certos tipos de peixes e animais que são agressivos ou pouco sociáveis, porque essas características podem se tornar um hábito para a criança. Se essa relação pode ser perigosa, sobretudo quando a criança ainda é um bebê e sua alma e corpo ainda são frágeis e desprotegidos, quando a criança cresce um pouco, essa simbiose é usada para criar afecções positivas: trata-se da formação de habilidades e capacidades dessas crianças.

É por meio do uso das *ali waha* ou drogas das crianças, como já levantado por Lima (1996, 2005), que se constitui habilidades fundamentais no corpo da criança. *Ali waha* representa um conjunto de substâncias de origem animal, vegetal e material que possuem algum tipo de propriedade específica, um dom de algum animal ou planta, que são passados nos corpos das crianças com a intenção de transferir esse dom (habilidade) para a formação da pessoa. A transferência de habilidades é proporcionada pela noção de simbiose positiva estabelecida entre essas substâncias e o corpo da criança, e que, como veremos adiante, está implicada com o processo de cuidado dos pais na criação dos filhos e na maneira como as crianças aprendem.

O que os dados de campo revelam é que a teoria da ação humana e a noção de simbiose positiva proposta por Lima não se restringe ao universo dos *ali waha* (drogas das crianças), que poderíamos enganosamente restringir ao campo da medicina yudja por sua associação com *remédios*. As substâncias que compõem a variedade de espécies dos *ali-waha* são denominadas pelos Yudja como *waapa*, termo que traduzem como *remédio*. Os *waapa* definem uma categoria de substâncias naturais usadas tanto para cura xamânica, no sentido de

agir nas afecções negativas que causam algum desequilíbrio ao corpo, quanto para a produção de afecções positivas, que formam as habilidades da pessoa humana.

Entretanto, as relações entre as substâncias e o corpo da criança não se restringem à medicina e tão somente aos *ali-waha*. São incluídos nessa relação brinquedos, narrativas, canções de ninar e parecem desenhar os contornos de muitas dos cuidados voltados às crianças. A condição humana, para os Yudja, só se torna possível porque o corpo não é composto somente pela matéria, mas é constituído também por uma parte imaterial, uma alma, uma força vital. Como veremos, assim como para os humanos, o corpo de outros seres e alguns objetos são compostos pelo par corpo-alma. A vida só é possível pela existência de uma parte imaterial, uma força vital que possibilita a existência das coisas. E essa força vital também pode ser produzida pela agência humana em torno da confecção de objetos. Esse processo está imbricado e permeia praticamente todo universo sociocultural da criança yudja, como veremos adiante.

Nota sobre a antropologia da criança

A escolha da criança como categoria de análise e o estudo sobre os cuidados com a criação de filhos apoia-se na possibilidade de diálogo dessa pesquisa com os estudos concernentes à antropologia da criança que possibilitam observar alguns aspectos importantes sobre as infâncias. A antropologia da criança reconhece “em outras culturas e sociedades, que a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos” (COHN, 2005, p. 22).

Esses estudos dialogam ainda com aqueles de Ingold (2009), apresentado anteriormente, ao superar a noção de infância baseada na ciência cognitivista clássica, em que a criança assumiria a posição de receptáculo no processo de aprendizado. Essa noção de aprendizado da criança como tábula rasa a ser preenchida determinou muito dos estudos de socialização das ciências sociais, que grosso modo, consideravam a criança como reprodutora de padrões sociais (SCHADEN; FERNANDES, 1976). A antropologia da criança propõe que os seres humanos na fase da infância são “seres plenos (e não adultos em miniatura), atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria” (LOPES; NUNES, 2002, p. 20).

Por consequência, a dimensão ativa da criança também é reconhecida na constituição das relações sociais em que se engaja e como uma categoria social a ser estudada, que poderia contribuir não somente para a compreensão desse momento de vida dos seres humanos, como

informar sobre aspectos importantes das diferentes sociedades. Reconhece-se ainda a atuação da criança como produtora de cultura, considerando os modos como ela formula sentidos para o mundo que a rodeia e as formas específicas de apre(e)nder o mundo. De acordo com Cohn (2005), a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.

Assim, a partir dessa revisão epistemológica nas concepções sobre as crianças, abre-se um diálogo entre a antropologia e as análises de desenvolvimento cognitivo, em que para uma importa a condição cognitiva em que a criança elabora sentidos e significados, e para outra importa a partir de qual sistema simbólico ela o faz. Essas transformações possibilitaram o surgimento de uma antropologia da criança como área de estudo que se dedica a entender o que significa ser criança em outras sociedades, seja em zonas rurais, populações tradicionais ou centros urbanos. Para Cohn (2005):

Fazer antropologia da criança é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural. É tentar entendê-lo em seus próprios termos [...] É compreender essa categoria simbólica e social pelo seu valor no interior do sistema, no contexto em que é gerado (COHN, 2005, p. 9).

Lopes e Nunes (2002), no ensaio “Contribuições da etnologia brasileira à antropologia da criança” – texto de valor inaugural dessa área de estudos, no Brasil –, assumem a criação “em definitivo de um espaço de investigação científica, legitimando-o como de vital importância para as crianças e para a reflexão atual que se faz no seio das ciências sociais e educação” (LOPES; NUNES, 2002, p. 20).

A antropologia da criança oferece para os estudos das crianças um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas. Para tanto, “a análise antropológica deve abranger outros campos, que em casos específicos, serão fundamentais para entender o que significa ser – e deixar de ser – crianças nesse contexto” (COHN, 2005, p. 26). Daí a importância da questão da concepção da pessoa humana, dos modos de aprender, das diferentes formas de construir e transmitir conhecimento, das diferentes formas de expressão, das diversas linguagens, do repertório lúdico inerente às culturas infantis, e de todos os aspectos envolvidos nas sociedades específicas que se pretende estudar e que se inter-relacionam e constituem “uma complexidade envolvida em compreender essa fase de vida em outros contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 26).

O arcabouço teórico reunido pelos estudos da antropologia da criança apresentou bastante rendimento nessa pesquisa. Desde os procedimentos metodológicos relativos à observação participante na pesquisa de campo, as reflexões em torno da descrição etnográfica,

até as teorias subjacentes à etnologia, tais como: a dimensão de tempo e espaço; a noção de pessoa; técnicas corporais; incorporação de saberes; modos de aprender e circulação de conhecimento, entre outras categorias analíticas trazidas pela antropologia, que me parecem absolutamente úteis para a educação, assim como são ferramentas fundamentais para compreender melhor qual o lugar que a criança ocupa em uma sociedade.

A experiência vivida em campo, no contexto da pesquisa, revelou o quão rico pode ser tomar a criança como tema de investigação. A escolha do olhar para a criança como tema de estudo (objeto de análise) procurou, por um lado, revisitar as experiências vividas antes do mestrado e, por outro, somar o levantamento de informações a partir de bibliografia e das pesquisas de campo que tiveram como foco compreender os saberes envolvidos no universo sociocultural da criança Yudja. Assim, essa parte da pesquisa é constituída pelo empenho em compreender as experiências que constituem a infância Yudja, em seu contexto cotidiano, “fora” da escola.

Quem são as crianças yudja?

Antes de adentrar o material levantado em campo, que trata dos cuidados destinados às crianças, é importante deixar mais claro como a questão da infância se relacionou com o trabalho desenvolvido com a escola indígena e como essas relações foram me aproximando do tema. Na Parte 1 desta dissertação, onde discorro sobre alguns desafios presente nas experiências escolares, talvez não tenha ainda ficado evidenciada a relação dos desafios apontados com o modo de aprendizagem das crianças. As reflexões desenvolvidas na primeira parte buscaram compreender, de maneira mais geral, dinâmicas presentes no processo de aprendizagem dos yudja e suas relações com a escola, especificamente em torno dos temas: teoria/prática e oralidade/escrita. As crianças estão presentes nessa parte, embora de modo indireto, porque elas compõem o principal público que participa da escola.

Assim, compreender o universo da criança sempre permeou o trabalho com a escola, sobretudo quando tratamos da questão curricular. A investigação sobre o período da infância e o modo como as crianças yudja aprendem nortearam a seleção de conteúdos que deveria compor os ciclos de formação escolar. O trabalho em torno do currículo e da metodologia escolar teve como eixo norteador as categorias yudja de idade. Perguntávamos o que a pessoa aprendia em cada fase da vida e de que forma isso ocorria na sociedade Yudja, estávamos interessados em saber como a escola poderia acompanhar o crescimento da pessoa e oferecer

um repertório de conhecimento pertinente a cada fase da vida, sobretudo para crianças e jovens. Pretendíamos compreender as necessidades das diferentes fases e como a escola poderia contribuir com o preparo dos estudantes para enfrentar os desafios diversos postos pelo contexto vivido por eles.

Essa investigação tinha como interesse (pano de fundo) atribuir sentido à própria existência da escola e dar respostas sobre como ela deveria funcionar. Tomamos como ponto de partida o reconhecimento da existência de processos internos de circulação dos saberes e de diferentes maneiras de aprender, para, a partir daí, encontrar o lugar da escola nessa rede de circulação de conhecimentos. Esse processo de reflexão com os professores indígenas foi, na medida do possível, registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e representa as escolhas e acordos daquele momento para o funcionamento da escola.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Kamadu (ISA; ESCOLA KAMADU, 2008) foi desenvolvido com os professores indígenas, e a assessoria prestada serviu como um meio de facilitação para a estruturação do documento, a partir da organização das informações dispostas tanto pelos professores quanto por alunos e pais da comunidade. A estratégia de trabalho adotada concentrava-se na escolha das perguntas em torno dos interesses, contexto social e histórico vivenciado por eles. O conjunto de respostas a essas questões expressava alguns desejos e decisões sobre o que foi possível desenhar para escola então. Assim, irei analisar alguns trechos importantes deste documento, assumindo que ele também fez parte dessa pesquisa e significa muito da voz de meus principais interlocutores (os professores) que de certo modo são parte desse trabalho. Muito do que contém nesse documento foi um exercício de compreensão e descrição de uma “pedagogia nativa”, como sugere Tassinari (2015), entendida no PPP como *educação yudja*:

A educação yudja é desenvolvida para formar para o trabalho e o bom comportamento. A pessoa aprende através da prática, acompanhando alguma atividade, olhando e ouvindo com atenção, imitando o jeito de fazer ou mesmo brincando de fazer como os adultos. A pessoa tem que ser curiosa também e perguntar com interesse de aprender (ISA; ESCOLA KAMADU, 2008, p. 23, grifos meus).

Nesse trecho, é possível perceber os motivos pelos quais os processos considerados como educação decorrem da necessidade de preparar a pessoa para o trabalho e o bom comportamento. Do ponto de vista da etimologia da palavra educar, do latim *educare*, que se forma a partir da conjunção de sentido entre os termos “*ex*” – fora; externo e *ducere* – guiar; conduzir; liderar, e que juntas significam algo como “conduzir para fora”, pode-se considerar que “conduzir para fora”, para os yudja, tem um duplo sentido. De um lado, o preparo para a

autonomia da pessoa, conduzindo-a para fora de casa, conduzindo para fora da infância – como período de maior dependência – e, por outro, o sentido de sociabilidade, conduzindo desta vez para fora de si mesmo e das relações no âmbito doméstico e familiar, formando novas alianças, constituindo outras famílias e aumentando as relações consanguíneas e com seus afins, dando continuidade a existência desse grupo.

Outro aspecto que chama atenção nesse mesmo trecho é a descrição de como aprendem. É descrito que a pessoa “deve perguntar com interesse de aprender”, apontando para o engajamento da pessoa, para a agência no aprendizado, conferindo um papel ativo ao aprendiz. Além disso, é ressaltada a questão da “prática”, deve-se aprender “ouvindo, olhando e imitando”. Novamente, deparamo-nos com a questão da prática e da “educação dos sentidos”, como proposto por Ingold (2009). É possível notar a relevância da experiência nos modos como as crianças yudja aprendem, reafirmando as reflexões desenvolvidas acima quando da análise da oficina de confecção de flecha.

É interessante notar que faz parte do modo como os adultos ensinam as crianças o ato de mostrar e praticar junto, incluindo-as em todos os seus afazeres. A criança aprende por meio da participação ativa em praticamente todas as atividades do grupo, não há uma distinção no tempo e no espaço ou um lugar exclusivo para as crianças e nem ambientes restritos a sua circulação; ela tem liberdade de circulação. Os espaços e tempo de crianças e adultos são compartilhados e, talvez, a escola seja o único espaço onde essa distinção ocorra e os espaços e tempos sejam mais segmentados.

Assim como Nunes (2002) constatou em seu estudo sobre a infância dos A'uwe Xavante, a vivência do cotidiano das crianças não se distancia muito da dos adultos, embora seja realizada de modo diverso (NUNES, 2002, p. 69). Esse modo diverso inclui, sem dúvida, a forma peculiar e genuína de a criança se expressar no mundo: o brincar. Os professores yudja relacionam a forma como as crianças aprendem com o brincar; a criança aprende “brincando de fazer como os adultos”. Nunes (2002) corrobora o que dizem os Yudja e relaciona as rotinas do cotidiano e o brincar:

São as brincadeiras que, no decorrer do período que corresponde à infância, oferecem às crianças alguns pontos de referencia cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados, esses pontos de referencia tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento este que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida (NUNES, 2002, p. 69).

O tempo e espaço são categorias de análise que evidenciam de forma bastante efetiva o lugar que a criança ocupa em cada sociedade. Nunes (2002) aponta como, nas sociedades

urbanas modernas, há um distanciamento muito grande entre as rotinas realizadas pelos adultos e pelas crianças. Ela argumenta que, em estudos sobre o espaço social da criança, em sociedade europeias, na sua inter-relação com os adultos, são frequentes as referências de exclusão e separação dos espaços e tempos vivenciados, assim como são comuns as referências de controle e estabelecimento de restrições e proibições, por parte dos adultos, quanto ao que se pode ou não fazer durante o período da infância (NUNES, 2002, p. 71).

Embora a experiência de ser criança seja diversa em cada sociedade, e tem sido essa a grande questão da antropologia da criança, é possível apontar pontos comuns que parece nos informar sobre a universalidade de aspectos da infância, uma vez que os estudos sobre crianças envolvem questões entre a universalidade das experiências infantis e as peculiaridades de ser criança em cada sociedade. O caráter lúdico, de acordo com Nunes, tem caracterizado a ação da criança nas mais variadas circunstâncias e pode ser considerado como uma espécie de denominador comum para as crianças de todas sociedades, “manifestando sua universalidade por meio de infinitas peculiaridades, realizando e concretizando sua essência na singularidade sociocultural de cada um dos povos” (NUNES, 2002, p. 69).

As observações realizadas sobre a criança em sociedades brasileiras (NUNES, 2002; COHN, 2000, 2005) demonstram que uma forte peculiaridade dessa experiência de infância é a liberdade e a quase inexistência de restrições de circulação pelos espaços da aldeia, assim como uma grande permissividade em suas ações, praticamente livre de punições.

Porém, é preciso ter bastante cuidado ao aproximar-se do tema da liberdade na infância para não relacionar a essa permissividade uma aparente ausência de regras. Existem outras razões pelas quais a punição, em forma de bronca, como conhecemos, quase não ocorra, razões que apontam para a existência de outras maneiras de oferecer orientações quanto ao comportamento esperado, desejado. Uma delas é o valor dado ao conselho. Em um trecho do PPP, consta que:

Para uma pessoa ser bem educada, depende da própria pessoa e do conselho dos pais. Aquela pessoa que ouve os conselhos dos pais pode mudar quando tem uma atitude que não é aceita. Às vezes ela não percebe sua própria atitude, mas as outras pessoas comentam, os pais aconselham, então a pessoa pode sentir vergonha e mudar seu comportamento. Os pais aconselham seus filhos à noite durante conversas antes de dormir, contando histórias antigas que educam e corrigindo uma atitude quando o filho ou a filha a comete (ISA, ESCOLA KAMADU, 2008, p. 24).

O trecho indica que crianças, entre os Yudja, são convidadas pelos pais a mudar seu comportamento por meio do constrangimento e pelo sentimento de vergonha. O aconselhamento é tido como uma das formas mais acertadas na educação dos filhos, contam-

se histórias que ilustram uma situação ou conversa-se sobre certa atitude que perturba o bem estar da vida social do grupo. Não é por medidas punitivas, como o castigos e broncas, que são recebidas orientações. Isso se justifica também pelo fato do entendimento que os Yudja têm a respeito de zangar-se com as crianças. A palavra entoada com braveza envolve um dispêndio de energia que pode afetar a ainda frágil alma da criança pequena e representa um perigo a integridade da saúde da criança – assunto que será mais bem desenvolvido adiante, na apresentação dos dados de campo. Por ora, importa evidenciar que, como nos aponta Nunes, essa aparente falta de ordem, ou essa maneira de se organizar, está “imersa no espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional” (NUNES, 2002, p. 72). Essa aparente desordem nos revela esquemas rigorosos de construção de conhecimento e transmissão de saberes, nas palavras da autora:

É de uma maneira muito livre que as crianças aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade, abordando-os e vivenciando-os por todos os lados e em todos os sentidos, dentro e fora, pública e privadamente, obtendo um conhecimento pleno da vida naquele lugar e daquelas pessoas com as quais interagem. É ‘à solta’, poderíamos dizer, que passam a conhecer as regras que todos seguem, as concepções que estão na base que lhes permite situar-se no mundo e interpretá-lo (NUNES, 2002, p. 72).

As semelhanças que podemos encontrar entre o modo de viver a infância entre os povos A’uwe Xavante e os Yudja, assim como as diferenças e os aspectos comuns entre esses modos e a experiência de ser criança em sociedades urbanas, compõem algumas das perguntas que permeiam os estudos da antropologia da criança. A antropologia da criança tem demonstrado que, apesar da universalidade dessa fase da vida humana, as experiências de infâncias podem variar entre as sociedades e são justamente as especificidades dessas experiências que têm sido o objeto dessas pesquisas, que buscam, por meio da etnografia, ampliar, enriquecer, multiplicar e revelar diferentes modos de vida e de infâncias.

Nessa perceptiva, delimitar o que se entende por infância como período vivenciado pelas crianças representa uma forma de se aproximar e iniciar uma investigação sobre o tema. De acordo com Lopes:

O estudo sobre categorias de idade socialmente definidas, das etapas do ciclo da vida e do processo de aprendizado e formação da pessoa continua útil como via de acesso à compreensão da categoria “criança” e seu lugar e sentido em contexto socioculturais específicos (LOPES, 2002, p. 20).

Ainda que se corra o risco, como acredito que seja o caso dessa dissertação, de aquilo que se venha a delimitar como criança, bem como os fatos sociais da infância, permaneça representando o que se sabe sobre a criança do ponto de vista do que os adultos sabem sobre

ela, e não do que a criança tenha a dizer de si mesma (LOPES, 2002), é possível considerar esse conhecimento obtido por meio dos adultos sobre a criança relevante para os estudos sobre o tema. As condições de desenvolvimento dessa pesquisa não permitiram uma maior aproximação direta com as crianças, pelo fato de as crianças Yudja não se comunicarem em português e minha compreensão dessa língua ser ainda limitada.

Dito isso, irei compartilhar o levantamento sobre as categorias de idade yudja e algumas características de cada fase:

Quadro 1 – Categorias de idade yudja

Categoria de idade	Característica
Wã'ũ'wã	Logo quando nasce e ainda é bebê de colo.
Wã'ũ'wã nu (urahu anu)	Quando o bebê sai do colo para o chão, mas ainda não começou a andar. Começou a “arrastar terra” (<i>titiku</i> /varrer, engatinhar). Nessa fase, ele começa a andar: <i>wã'ũ'wã nu kara yãhã</i> .
Ali (Kākā / txitxi)	A criança inicia a fase <i>ali</i> quando começa a andar e correr, a ficar forte e ganha seu nome. Mesmo assim são chamadas, pelos adultos menos próximos, por <i>txitxi</i> quando são meninas e <i>kākā</i> quando meninos. Quando começa a nascer peito e a menina fica menstruada, ao passo que o menino engrossa a voz (a conversa fica bonita) se encerra a fase de <i>ali</i> . Nessa fase, ele só quer ser chamado pelo seu próprio nome.
Paraha (parahĩ u'iaha ou senahi-azi)	Essa fase vai desde o início dos sinais de maturação até ele se casar e ter filho, então deixa-se de ser <i>paraha</i> .
Ũ'āwīyu	Quando o filho começa a crescer um pouco, a pessoa se consolida nessa fase.
Awīyaha	Nessa fase, a pessoa começa a ficar velha, o filho já é grande e daqui a pouco ela vai casar e dar netos à pessoa.
Adurio	O cabelo começa a ficar branco, ele está velho e seu neto já está grande e logo dará bisnetos à pessoa.

Fonte: elaborada pela autora

Segundo os professores yudja, durante o crescimento, quando a criança começa a andar e a falar, ela se torna *ali*. Nessa fase, os pais pedem favores às crianças, pedem para elas realizarem uma tarefa como passar um recado ou chamar uma pessoa na outra casa, só para os pais verificarem se realmente aquela criança já entende aquilo que foi pedido.

Também nessa fase, a pessoa deve aprender alguma coisa com sua família, vendo o trabalho dela, imitando e praticando. A criança com 5 a 8 anos já pode começar a

ajudar em alguns tipos de trabalho como fiar algodão, fazer tecelagem, fazer arquinho e flecha, acompanhar os pais na pesca e festas (ISA, ESCOLA KAMADU, 2008, p. 24).

Entretanto, os professores apontam que, para alguns trabalhos, existem regras, e só é permitido realizá-los quando for apresentada maior maturidade:

Quando essa pessoa se torna *iparaha* (jovem), ela passa por uma preparação durante o período de reclusão, onde ela fortalece e aprofunda seu conhecimento sobre as histórias, comportamento, remédios especiais que ela toma para crescer saudável e as atividades para o trabalho como: fazer cerâmica, tecelagem, pinturas, receitas de comida, plantio de alimentos, roçadas, fazer casa, caçar, pescar e outras atividades. Assim ela se prepara para quando se casar, passar esse conhecimento para seus filhos (ISA, ESCOLA KAMADU, 2008, p. 24).

É justamente esse período, indicado nesse trecho, que é o foco de atenção dessa pesquisa: do nascimento até se tornar *iparaha*, quando tradicionalmente a pessoa passava por um período especial de preparação do corpo e de aprendizado, a reclusão. Período em que a pessoa reúne os conhecimentos necessários para poder ter independência e autonomia, em que como *iparaha* a pessoa possui as aptidões para casar e criar uma família, delineando-se o lugar da criança, nessa sociedade, como o período de maior dependência e preparação para a sobrevivência e subsistência na floresta. Trata-se de um período, por excelência, dedicado ao experimentar, ao aprender e à formação das habilidades do corpo. É a descrição dos processos que o constituem que irei descrever por meio dos dados de campo e da correlação com teorias e etnografias, sobretudo a elaborada por Lima (1996, 2005) sobre os Yudja.

4 Cuidados e a saúde da criança

Quando nasce uma criança entre os Yudja, é inaugurado um período de maior vulnerabilidade para seus pais e de muita fragilidade para o bebê. Os cuidados que os pais desempenham na criação de seus filhos fundam-se na concepção yudja sobre a condição humana, na qual a vida se estabelece por meio de uma composição entre o corpo e alma. Quando uma criança chega ao mundo, essa composição ainda é frágil, e deve-se tomar muito cuidado, porque a alma de um recém-nascido pode facilmente afastar-se do corpo, o que pode ser perigoso e acarretar em adoecimento do bebê.

Lima (2005) apresenta a procriação entre os Yudja como similar a alguns outros povos Tupis, que entendem que a procriação deve seu êxito ao encontro de uma parte-espírito, enviada de alhures, com uma parte humana gerada no ventre humano. “A parte-alma da

pessoa faz par com o embrião. O embrião é feito a partir do sêmen (*awi'a*: “leite do homem” no português) acumulado ao longo da gravidez”. (LIMA, 2005, p. 131-132). A procriação humana guarda semelhança com a narrativa em que *Senã'ã*, magnífico xamã e demiurgo yudja, multiplica a humanidade, para atender ao pedido dos filhos que se ressentiam de ser tão poucos.

“Pensar é fazer – nisso reside a grandeza xamânica de *Senã'ã*”, define Lima (2005, p. 32). Foi por meio de seu poder de transformação que esse grande xamã configurou o mundo tal como se conhece hoje e pôde multiplicar a humanidade, soprando as pegadas que os filhos deixavam na praia, de onde imediatamente surgiam pessoas.

A origem da humanidade guarda relação com a composição do par corpo-alma da criança. De um lado, o sopro de *Senã'ã* possibilitou a força vital necessária para que as pegadas assumissem materialidade e ganhassem forma à semelhança de seus filhos, de outro lado, foi somente aos poucos que a materialidade do corpo, a partir do sêmen do homem, foi assumindo a forma atual na procriação. As primeiras experiências de procriação efetuadas por *Senã'ã* ocorriam independente da relação sexual – caso de seus dois primeiros filhos, que nasceram a partir do sêmen deixado por ele no orifício aberto na areia da praia, onde sua esposa havia urinado¹⁴.

Mesmo após o surgimento da humanidade, os modos de procriação ainda sofreram ajustes. Antigamente, mal um homem se aproximava de uma mulher, escorria-lhe o sêmen e aparecia de imediato uma criança; se era homem, corria para o pai, se fosse mulher, para a mãe. Os antepassados se sentiam constrangidos e envergonhados de isso acontecer junto a uma mulher que pudesse ser casada, procriando filhos nela, para dirimir esse embaraço, deu-se início à cópula como forma de procriação.

Mas, no início, essa forma também se mostrou desajeitada: mal o homem colocava o sêmen na mulher, a criança vinha ao mundo, rasgando-lhe a barriga. Quando sucedeu de uma mulher ter filho pela vagina, os antigos acharam que assim estava melhor, e a criança passou a ser gestada com maior lentidão. Porém, o “sêmen de uma única ejaculação foi tornado insuficiente para gestar uma criança; o pai acumulando-o no útero da mãe diariamente, ou quase diariamente, o ventre da mãe cresce progressivamente” (LIMA, 2005, p. 40).

O crescimento do feto depende de duas fontes de alimento: o sêmen do pai e o cauim obtido do ventre de sua mãe. Nesse tempo, a mulher deve restringir sua dieta a fim de que seu

¹⁴ *Senã'ã* não teve relações sexuais com ela, apenas em pensamento. O que deixou descontente a esposa, que insatisfeita tivera um filho com um gambá (no tempo em os animais viviam como pessoas e falavam), tendo seu terceiro filho Orobiatá. O nascimento de Orobiatá desencadeia uma série de histórias a partir da reação de *Senã'ã* ao adultério da esposa.

filho não adquira afecções que inibam sua sociabilidade. Lima (2005) relata que, na medida em que podemos dizer que a substância do feto provém de sêmen e caium, as capacidades humanas, tais como a serenidade, a cortesia e a hospitalidade, são garantidas pela suspensão de carnes na dieta da mãe. “A pessoa que se está gerando não deve ser desconfiada, esquiva, arisca ou bravia, pois traria consequências horríveis para vida em comum” (LIMA, 2005, p. 133).

Como dissemos anteriormente, deve-se ter muito cuidado quando uma criança nasce, porque sua alma ainda é frágil e pode ser afetada pelas ações dos pais. A alma do recém-nascido replica a ação do pai, sem ter, contudo, o vigor físico para suportar a consequência de tal dispêndio de energia.

Segundo uma *teoria [yudja] de ação humana*, a força que se despende ou se aplica aos objetos corresponde a uma força equivalente que as imagens anímicas destes aplicam mais tarde aos corpos humanos, seja ao da própria pessoa, seja aos da família (LIMA, 2005, p. 139).

A teoria da ação humana aponta para a relação de consubstancialidade entre os corpos dos pais e do bebê. Esse fato interfere diretamente nas ações que a mãe e o pai poderão realizar durante certo período. Idealmente, ou como faziam os antepassados, com o nascimento do filho, inicia-se para os pais um período de resguardo em que são seguidas regras de interdição alimentar e restrições de comportamento. Como exemplo, nesse período o pai não deve usar arco e flecha para pescar, porque a força despendida no esticar e soltar a corda do arco para lançar a flecha faz com que, depois de certo tempo, o cordão umbilical do filho inche ou sangre.

O nascimento inaugura uma comunicação arriscada da pessoa humana com os seres e coisas que sofrem sua ação, se no período de bebê essa relação é perigosa e tomada por aspectos negativos, na infância essa relação pode ser usada a favor do crescimento, os pais promovem uma ‘simbiose positiva’, na qual faz uso de “droga das crianças”, na lua crescente¹⁵ (idealmente ou de acordo com os antigos) (LIMA, 2005, p. 148).

---

¹⁵ Gostaria aqui de esclarecer um ponto em que meu dado de campo diferenciou-se da pesquisa de Lima. O período em que preferencialmente são passadas as drogas das crianças me foi traduzido como lua nova (*madika ipakuha*). Acredito que o período descrito como Lua Crescente por Lima e o traduzido para mim como Lua Nova, trata-se de fato do mesmo período. É o período em que lua volta a mostrar seu brilho no céu, de modo que apareça apenas um fino risco iluminado, podendo por vezes enxergar o resto da Lua que ficou sombreada. Creio que seja muito mais uma diferença no uso do termo do que no conteúdo pesquisado. Entretanto, em levantamento de informações e imagens sobre a Lua nova na internet, pude constatar que o aspecto descrito em que a lua fica bem fininha, corresponde ainda à fase da Lua nova e não da crescente. Assim irei optar pelo uso de Lua nova nessa pesquisa, seguindo a tradução que me foi dada pelos interlocutores indígenas que compuseram essa pesquisa, ficando assim mais condizente com meus dados. É também no estudo de Lima que encontro a tradução do termo *ali waha* “drogas da criança”, no entanto, optarei em usar a tradução do termo por remédio,

A teoria da ação humana, mencionada pela autora em sua etnografia sobre os Yudja, é uma comunicação entre a pessoa humana e os diferentes seres e coisas com os quais se estabelece relação. Essa comunicação implica diferentes efeitos durante o crescimento, se no nascimento essa comunicação pode pôr em risco a frágil vida do bebê, durante a infância, é usada em benefício da saúde e do bom crescimento da criança.

É preciso ter cuidados especiais quando o filho ainda é um bebê, uma vez que sua alma ainda é leve e pode se afastar com facilidade de seu corpo. Para que sua alma se firme ao corpo, é necessário além de seguir o período de resguardo, cuidados com a criança: amamentação, cuidar do sono da criança, não frequentar o rio nos finais de tarde, dar banho com ervas no bebê e evitar zangar-se com ele, prevenindo, assim, que essa alma fique exposta às ações negativas dos seres (corpóreos e extra-corpóreos) com os quais está em relação.

Existe, para os Yudja, uma série de seres espirituais que habitam o mundo. Eles organizam os seres espirituais por meio de uma oposição entre rio e floresta, que corresponde a uma oposição entre o civilizado e a selvageria. No fundo do rio, habitam diversos “microcosmos circunscritos por um céu, onde se erguem as aldeias de fantasmas com a aparência física e civilização dos Juruna” (LIMA, 1995, p.137). O encontro com esses seres (*awã*) pode ser arriscado, eles possuem flechas invisíveis que podem ser lançadas contra as pessoas, causando sérias consequências para a saúde. Os fantasmas do rio, de acordo com Lima (1995), também podem ser vistos sob outras máscaras que não a humana; eles tomam a forma de outros animais com a finalidade de perambular pelo nosso mundo, reúnem-se em bando oferecendo grande medo aos Yudja. Outra espécie de espírito, habitante das regiões sujas e sombrias da floresta, são os *isãmĩ*, que correspondem a formas inumanas denominadas ogros por Lima (1995), em razão de sua aparência disforme e sinistra: cabelos desgrenhados, sujos e com dentes enormes, caracterizam-se pela antropofagia. Ambas as classes de espíritos podem oferecer risco para a saúde humana, capturando a alma da pessoa para viver junto aos seus. Ainda mais quando se é criança e necessita-se de muito cuidado, dada a fragilidade de sua alma. De acordo com a autora, “o indivíduo que despreza a sociedade é ameaçado de se tornar fantasma. O indivíduo que a sociedade despreza encontra proteção e conforto junto a fantasmas” (LIMA, 1995, p. 141).

O termo traduzido por Lima para alma é *ãwĩ*. De acordo com a autora, alma é descrita como uma parte do corpo e, segundo o inventário realizado por ela, esse termo pode ser relacionado ao coração, embora não se confunda com o órgão (*ĩwaĩ kaha*). Considera-se, sim,

---

apenas porque irei incorporar a forma como me foi traduzido em campo, sem com isso implicar em nenhuma discordância quanto ao termo empregado por Lima, trata-se de fato das mesmas substâncias.

o coração como sítio da alma, o batimento cardíaco e a pulsação são atribuídos pela presença da alma, sendo o coração considerado como “alma pequena” (*awī xinxī*). Assim, atribui-se o significado básico da noção de alma como vitalidade, ou princípio vital. O termo pode designar também a sombra ou reflexo do corpo (como um duplo da pessoa); como a parte extracorpórea representada pela imagem onírica e a linguagem como meio de comunicação consigo mesmo, “a matéria verbal do pensamento reflexivo e do devaneio” (LIMA, 1995, p. 148). Para dizer em yudja *eu estou pensando*, diz-se “eu converso com minha alma”. (LIMA, 1995, p. 148). Essa alma não é específica da pessoa humana, também se apresentando em animais, vegetais, água, fogo, mineral e objetos da cultura (LIMA, 1995, p. 148).

Assim, a relação implica a alma da criança com as diferentes espécies de seres espirituais existentes que imprimem risco à alma do bebê. Conforme a criança vai crescendo, os cuidados dos pais buscam criar as condições necessárias para o seu desenvolvimento sadio,

Os banhos de ervas e treinamentos corporais (*ebiwa*) realizados pelos yudja têm como intenção favorecer a aquisição de certas habilidades do corpo, temperamento e comportamento da criança. Essas práticas fazem uso de *ali-waha* (remédios ou drogas das crianças), que são elementos da natureza que transferem certas propriedades (simbiose positiva), atributos ou dons ao corpo da criança. São consideradas importantes na educação yudja, para que a criança adquira um temperamento favorável ao bom convívio social e também possua habilidades corporais que a preparem para o enfrentamento de diversas situações.

Se a frágil condição de um recém-nascido deixa-o suscetível às imagens anímicas das ações de seres e coisas com os quais os pais têm relação, sofrendo o impacto da força delas, ao longo de seu crescimento, essa simbiose vai sendo usada de forma positiva com o uso de *ali waha*. É possível ilustrar essa agência por meio da relação simbiótica com o japim, em que, por meio do uso de uma erva (remédio do japim), esse pássaro pode passar seus dons às crianças: o de ouvir extraordinariamente bem, mesmo a distância, e aprender linguagens estranhas – dos diversos macacos e povos humanos (LIMA, 2005). A criança deve “ter as orelhas esfregadas com a cabeça de um japim ou com as folhas de uma erva, chamada de ‘droga-do-japim’. É aplicado no ouvido por ser a função auditiva a fonte última da moral e da linguagem” (LIMA, 2005, p. 149).

Segundo Lima, o termo “ouvir”, na língua yudja, é representado pelo verbo *ēda’ēda* (*he*), que pode ser usado tanto para “entender” como para “ouvir”. Esse verbo teria o sentido de “compreender as mensagens, acreditar nas afirmações, obedecer às regras, memorizar a

narrativas dos antigos [...] tudo isso é uma questão de boa audição, tudo conflui no verbo *ēda'ēda (he)*” (LIMA, 2005, p. 149).

Foi-me explicado que, quanto mais cedo se começa a usar esses remédios, melhor, e quanto menor a criança, maior o efeito. Ao longo do crescimento, seu corpo torna-se menos suscetível a ação dos pais e vai se constituindo mais independente e autônomo. Quando ela tem um crescimento saudável, seu corpo vai se fortalecendo ao passo que sua alma vai se firmando no corpo. Segundo a teoria da ação humana, descrita por Lima (2005), o uso de remédios pelos yudja, ao longo do crescimento, parece apontar para um mecanismo de manipulação da agência de sustâncias, a fim de favorecer um processo desencadeado pela ideia de *proteção da alma, preparação do corpo*.

Ao se fazer o uso de certos remédios, os “donos espirituais” daquela planta ou animal passam a acompanhar o corpo-alma da criança, munindo-a de seus dons e compondo as habilidades necessárias para se viver na floresta, acompanhando-a espiritualmente, deixando sua alma mais protegida. É como se a cada remédio que é passado na criança, ela fosse ganhando camadas de proteção espiritual, deixando sua alma firme, forte, pesada e formando as capacidades específicas para responder às diferentes situações e para o enfrentamento de perigos, tornando-se, assim, uma pessoa preparada.

A saúde da criança tem, portanto, relação com a alma dela, com a necessidade da alma ficar firme no corpo. De uma criança muito magra, diz-se que seu corpo está leve. Pode ser porque o espírito ou alma da criança não está bem. A pessoa que não faz esses tratamentos com remédios fica leve, e o corpo leve é fraco. A pessoa pode aparentar um corpo forte, musculoso, mas não tem força no espírito. Quando a pessoa não usa esses remédios porque a família não dá valor a essas práticas ou não segue as regras alimentares, ela pode ficar mais vulnerável aos perigos existentes, tanto materiais quanto imateriais. Assim explica Tawayku.

Diz-se que quando isso ocorre o corpo da pessoa fica “leve”. O corpo leve é fraco, a pessoa pode até ser musculosa, alta, mas sua alma não tem força. A força dos remédios não está fazendo efeito nela, então ele fica leve. Mas quem usa esses remédios é forte e pesado, de tanto incorporar esses espíritos. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Se a pessoa fica leve, pode ficar doente; ela é frágil para tudo, por não ter esse tipo de proteção. Se alguém por acaso quiser brigar com essa pessoa por algum mal-entendido, ela não saberá se defender, poderá até tentar se defender, mas não vai conseguir. Ela fica exposta, correndo risco.

Se a pessoa vai caçar, ela pode ficar frágil e vulnerável aos espíritos perigosos da floresta; se um espírito aparecer para ela, ficará com muito medo. Então ela está em risco de esse espírito lhe fazer algum mal, deixando-a doente. De acordo com Tawayku, as pessoas que usam remédio, nessas situações, confiam mais em si mesmas; se aparecer algum perigo, elas não se abalam, apenas ficam mais atentas. Mas quem não usa, fica com o corpo fraco e com medo, não sabe reagir às situações, fica com o corpo trêmulo diante do perigo, começa a passar mal, fica perdida. Ela está sozinha, sem a proteção de nenhum espírito. O espírito serve como um guia para a pessoa nessas situações difíceis e perigosas. Quando se usa remédio, sabe-se como reagir, como falar, qual atitude tomar. É para isso que servem esses remédios.

O uso desses remédios é realizado principalmente na infância e preferencialmente quando a Lua reinicia seu ciclo. Nesse período da Lua, as coisas e seres ficam vulneráveis, e tudo o que for feito nesse período pode se tornar um hábito. Aqui, tanto a Lua quanto a criança compartilham um mesmo campo semântico da aptidão receptiva. A Lua, nesse período, derrama sobre o mundo sua fragilidade, fazendo com que todos os elementos fiquem permeáveis, moldáveis, maleáveis, em estado semelhante à vulnerabilidade na qual se encontra a pessoa no início do ciclo da vida humana. Por sua vez, a criança, assim como a Lua, vai deixando de ser frágil com o seu crescimento.

Esse ciclo de cuidados com a criança e a preparação de seu corpo-alma é realizado durante toda infância. Idealmente, o uso de remédios durante a *madika ipakuha* (lua nova) é ainda mais intenso durante o período de reclusão. De acordo com os antigos yudja, quando a menina tinha a menarca, os pais construíam uma espécie de jirau ou mezanino dentro da casa, e a menina ficava lá em cima aprendendo as artes e ofícios yudja. Durante a noite, retirava-se a escada de acesso para que ninguém fosse deitar-se com ela. Esse período de reclusão, tanto feminina quanto masculina, era um momento especial na formação de moças e rapazes. Durante esse tempo, seus pais ou avós preparavam um tratamento especial e intensivo com remédios para favorecer o aprendizado dos saberes yudja, as meninas aprendiam tecelagem, culinária, cerâmica e os meninos cestaria, aprendiam também a fazer canoa, remo e roça, de acordo com as atividades desempenhadas por gênero.

Quando saem da reclusão, estão diferentes e demonstram, pouco a pouco, o que foi aprendido nas atividades cotidianas. Já não brincam como antes, apresentam o sentimento de vergonha no convívio social e iniciam-se nos mistérios do bem querer. Vão deixando de ser criança e seus corpos apresentam sinais definitivos de que se tornaram *iparaha*: seios, mudanças no tom de voz, um maior comprometimento com as atividades cotidianas da

família. Dizem os yudja que essa fase tem sido mais curta do que o esperado, os jovens estão se casando cedo e pouco maduros para assumirem os cuidados com suas famílias. Quando casam, demonstram tudo aquilo que aprenderam durante esse tempo, podem viver com autonomia e desempenhar os mesmos cuidados com seus filhos que receberam quando crianças, reiniciando o ciclo de cuidados que envolve a vida humana em sua fase inicial.

***

Pretende-se nessa parte da pesquisa elaborar a descrição etnográfica dos cuidados envolvidos no crescimento da criança e na criação de filhos entre os Yudja. Detalharei os aspectos descritos acima apresentando os dados levantados em campo. Buscarei organizar uma espécie de inventário dos saberes envolvidos na atenção dada às crianças nessa sociedade e que se relacionam com saúde, educação, cultura e espiritualidade. Esse inventário será organizado, na medida do possível, de acordo com o crescimento da pessoa, desde a gestação até tornar-se *iparaha* (jovem), quando tradicionalmente entrava-se em reclusão.

Os dados levantados em campo oferecem pistas sobre os modos de aprender yudja e as relações com o corpo, com a experiência e com diferentes fontes de conhecimento.

Sobre a alimentação

Como foi dito, a gestação do feto só é possível a partir das substâncias de seus pais. O embrião, quando está sendo gestado, se alimenta por meio do sêmen do pai e do *caium* da mãe, são essas as substâncias envolvidas na formação do corpo do bebê. Essa forte ligação ainda se mantém após o nascimento, fazendo com que o pai, e não somente a mãe, tenha que restringir suas ações. No nascimento, a criança inaugura uma comunicação arriscada por meio da já mencionada “teoria da ação humana” (LIMA, 2005).

Quando a pessoa ainda é um bebê e se alimenta do leite da mãe, os pais devem ter muito cuidado e seguir as regras de restrição alimentar desse período, a fim de protegerem a si mesmos e ao seu filho dos perigos que podem prejudicar o corpo e afastar a alma. Nesse período, também não se pode realizar algumas atividades cotidianas como pescar usando arco e flecha ou ter relações sexuais com a mãe do bebê. Se o pai mexer com o arco, a criança pode ficar irritada e o umbigo pode sair para fora, fazendo mal a ela.

A restrição alimentar nesse período em que o recém-nascido ainda se encontra frágil visa inibir a afecção de propriedades indesejadas que caracterizam determinados alimentos. São muitos os cuidados que existem em relação à alimentação. Os peixes melhores para os pais comerem nesse período são pacuzinho e curimbatá. Peixes que são mais mansos, não transferindo as características de seu comportamento às crianças, tornando-as pouco sociáveis ou indóceis. Peixes que têm dente, como o trairão ou a piranha, não devem ser comidos durante o período de vulnerabilidade do bebê, porque a ação dos dentes desses peixes pode ferir o umbigo da criança, assim como transferir sua agressividade ao temperamento dela. Mas há outros tipos de peixe que podem perturbar o crescimento ou o temperamento da criança. O tucunaré, por exemplo, que sempre corre atrás dos peixes menores, corre querendo pegá-los. Se uma criança pequena comer tucunaré, irá adquirir seu temperamento, sendo aquele tipo de criança que gosta de correr atrás das outras, bater e beliscar.

Quando a criança cresce um pouco e fica com o corpo mais forte, os pais vão sendo liberados do período de restrição alimentar e voltam pouco a pouco às suas atividades e alimentação normal.

A gente fica frágil, aberto, quando está com criança pequena, e qualquer coisa que a gente desrespeitar pode fazer mal para a gente. Pega alguma coisa do espírito. Durante algum tempo existe essa restrição, não tem um tempo certo, 15 ou 20 dias, as avós acompanham o desenvolvimento da criança, como a criança tá indo, até quando elas percebem que dá para comer algum desses alimentos, elas avisam: pode comer. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

O cheiro também pode ser uma fonte de ameaça para a saúde da criança. Os pais evitam o cheiro de peixe, assim é aconselhado que eles limpem e tirem as tripas do peixe para cozinhá-lo. Entre os yudja existe uma clara divisão do trabalho por gênero e cozinhar o peixe é atividade desempenhada pelas mulheres. As mulheres, quando estão amamentando seus recém-nascidos, não cozinham os peixes para evitar que o cheiro tome contato com seu corpo e afete a alimentação do bebê. A mãe da mãe, as irmãs ou cunhadas participam dessa função, a fim de resguardar a mãe do bebê. Quando a mulher precisa cozinhar o peixe, ela não o toca, mexe nele com um pedaço de madeira.

A introdução de alimento obedece a regras que visam regular a interação de determinados alimentos com o corpo-alma da criança. Os primeiros alimentos são introduzidos quando os pais ou os avós percebem que a criança sente fome ao ver os alimentos, além do leite materno. Nessas ocasiões, os avós podem orientar os pais de primeira viagem. Recomenda-se ficar atento aos alimentos preferenciais para fazer a introdução alimentar. É preferível, por exemplo, que se ofereça o mutum, antes de outros alimentos.

Os pais caçam mutum, prepararam o mutum para seu filho, porque o mutum não tem espírito forte, tem espírito do bem, daí não faz mal a criança, por isso que o mutum é o alimento principal da criança. Daí os avôs, avós preparam para a criança, e mãe dá para ela, só o caldo. Daí depois já começa a pegar outros alimentos, seguindo as regras de uma criança pequena que está começando a comer. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Segundo os Yudja, o mutum de bico amarelo tem um espírito forte e protetor, já o de bico vermelho pode ser perigoso para a criança. Por isso ela tem que comer primeiro o de bico amarelo. É como se o mutum pudesse fornecer à criança seus atributos, e esses dons protegessem a criança. O mutum come peixe e o odor exalado por esse alimento faz o mutum achá-lo apetitoso; para ele, o odor do peixe é bem cheiroso. Esse dom do mutum é transferido à criança pela alimentação e ela se torna mais apta a comer peixe, sem achar desagradável seu odor. Se o peixe é introduzido primeiro na alimentação, a criança pode sentir enjoo do cheiro do peixe e pode até vomitar.

O mutum de bico vermelho é perigoso para a criança, mas o mutum de bico amarelo tem espírito forte para proteger. Por isso que a criança tem que comer primeiro aquele lá. Daí depois, a criança já tem uma proteção no corpo e já pode comer outros alimentos. Então podemos introduzir o peixe. Se o bebê comer antes do mutum o peixe pode até vomitar, porque o mutum não tá protegendo o corpo dele, o mutum age protegendo o estômago e então a criança pode comer peixe, fica bom para ela. Porque o mutum já cheirou o peixe, então ele deixa aquele odor forte do peixe cheiroso e gostoso para a criança. Se o bebê come primeiro o peixe, aí o cheiro dele fica forte para ela podendo fazer mal, causar náuseas e ela pode até rejeitar aquele peixe futuramente. (Depoimento Yawaredu Juruna, Tuba Tuba, 2014).

Atualmente, em face da dificuldade em encontrar mutum para a caça, os yudja têm colocado no lugar a galinha. Mas não é a mesma coisa, a galinha também tem um espírito forte. Nesses casos, se a criança vai comer pela primeira vez a galinha, os Yudja costumam enterrar o alimento e pisar em cima, para estancar os seus efeitos. No caso da galinha, ela pode causar um tipo de pele rugosa, como as escamas que essas aves possuem nos pés e na crista. O espírito da galinha pode jogar essa lesão na cabeça da criança, fazendo feridas.

O mesmo pode ocorrer com as diversas restrições que se impõem na dieta durante a introdução alimentar: a característica de um animal pode passar à criança. Quando a oferta de alimento exige que os pais quebrem a restrição, a pessoa que está cozinhando o alimento deve, antes de cozinhá-lo, enterrá-lo e pisar em cima, de modo que o efeito nocivo daquele alimento não se imponha sobre a criança.

Se a gente não fizer isso diz que joga a maldade para a criança, mãe, pai. Dizem que a gente fica barrigudo, a gente não percebe, espírito joga isso na gente e só depois nós vamos sentir. Todos esses alimentos que a gente desrespeita, e se alimenta com aqueles alimentos que não são permitidos, daí pode causar esse tipo de problema com a gente. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Entretanto, os alimentos restritos só devem ser comidos se não tiver outra alternativa para a família. Os parentes mais velhos desaprovam a quebra da regra sem necessidade e sempre alertam o quão perigosa pode ser essa atitude para a criança:

Quando é assim, as pessoas mais velhas falam para a gente: vocês estão se apressando e não estão querendo saúde boa para a criança e deixando a criança com alguns problemas. Hoje em dia não está acontecendo...não sei se as pessoas estão fazendo e eu não tô vendo...pode ser que está acontecendo, muitas pessoas sabem disso, mas eu não tô vendo. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Quando chega ao mundo, a criança está desprotegida, e sua dieta alimentar é organizada de modo que, de um lado, seja evitado que ela contraia afecções indesejadas, de outro, que a introdução alimentar a beneficie tanto em termos nutricionais quanto espirituais. Quanto mais velha for a pessoa, menos vulnerável ela será e menores serão suas restrições. Seu corpo já está mais forte e sua alma mais protegida. Quanto maior a criança, mais independente seu corpo será da relação com os pais e mais autônoma a pessoa. A restrição na dieta alimentar só se aplicará em ocasiões especiais, isso ocorre novamente quando eles tiverem seus próprios filhos ou outras ocasiões rituais. Segue, na tabela abaixo, um conjunto de alimentos restritos na dieta alimentar e suas possíveis afecções.

Quadro 2 - Restrição de alimentos e consequência na saúde da criança¹⁶.

Restrição alimentar	Consequência na saúde da criança
Banana (determinado tipos de bananas)	O cabelo da pessoa fica branco
Auberaha (tipo de banana)	Dizem que é bom, é porque ela tem uma forma mais achatada, é por isso que é bom e pode comer durante o resguardo. Tem algumas espécies que são boas para quando a gente está com criança pequena, ou quando oferece à criança pela primeira vez.
Banana (da terra)	Banana grandona, por ser grande, pode deixar a pessoa barriguda. Esse tipo de banana não se pode comer quando está com criança pequena e nem oferecer a criança. Porque perde cabelo cedo, fica branco mais cedo. Também pode jogar o espírito forte no calcanhar e começar a rachar precocemente, quando a pessoa é jovem ainda.
Matar arraia (fica muito)	Pode causar canseira na criança

¹⁶ Todas as informações incluídas no texto e quadros dessa parte da dissertação foram coletadas durante entrevistas na pesquisa de campo.

parada na areia)	
Determinados tipos de caça	Pode fazer a criança ter um ataque epilético.
Macaco	É permitido comer durante o resguardo
Caixiri	Causa doença para criança, quando se tem uma criança pequena, antes de tomar o caxiri é preciso pegar os sedimentos e passar na testa da criança recém-nascida para evitar que o espírito do caixiri dê dor no peito dela.
Peixes (<i>djawa xiha</i> , pacu - <i>kiri pitxa</i> , piáu)	Esses peixes não são bons para a dieta dos pais de recém-nascidos. Se a mãe comer, a criança pode pegar a verminose desde criança, por isso é perigoso, pode causar até diarreia brava, com sangue.
Jaraqui (peixe)	Além de verminose, pode causar hemorroida na criança, quando a criança pega uma diarreia, e fica tendo diarreia durante um tempo, provocando hemorroida.
Trairão	Quando a criança está com o umbigo que não cicatrizou não se pode comer esse peixe. O umbigo está aberto e qualquer peixe que tem dente, pode fazer mal, fazendo sangrar o umbigo. Mesmo que não se mexa no umbigo ele pode sangrar. Só depois da cicatrização, se não tiver outro peixe, pode comer.
Bicuda	É perigoso porque ele corre e tem bico fino. Então espírito bate no umbigo e sangra.
Piau (outros tipos)	Como o piau chupa a terra, chupa qualquer coisa, aí o espírito pode chupar o umbigo quando está novinho e pode sangrar, pode ficar inchado.
Curimba	É um alimento bom para esse período
Pacu	Deixa a pessoa barriguda. Quando não tem nada de alimento específico para esse período, naquele momento não tem nada, só pegou pacu. O que nossa família faz? Corta a barriga do pacu, tira, corta tudinho e joga fora, e pega a parte da costela, pica e cozinha. Diz que assim a gente tá jogando o espírito. Aí não faz mal.
Pimenta	Pode dar azia na criança e irritar o seu umbigo.
Tabaco	Pode dar conjuntivite e provocar secreção nos olhos do bebê.
Cará (Awaha)	Pode causar problemas de pele. Como uma alergia, produz lesões, cortes na pele. Isso pode acontecer na mama da mãe e na criança faz lesões na virilha, pés, em qualquer lugar do corpo.
Anta (possui joelhos inchados)	A anta pode causar inchaço nos joelhos e tornozelos dos pais quando se quebra a regra.

Porco ou queixada	Se comer a criança pode ficar com a pele escura.
Caititu	Não pode comer no mesmo dia que o pessoal matou, no outro dia, quando passa o espírito forte dele (o cheiro forte dele), quando assa, só no outro dia pode comer, porque o cheiro já vem gostoso, Quando o cheiro fica bom quer dizer que o espírito já saiu, mas quando está forte, quer dizer que ainda está lá. Quando a mãe come caititu, quando a criança começa a engatinhar, quer brincar mais com a terra. Como o caititu faz, gosta de ficar na lama, come a lama e a criança pode fazer igual. Pajé pode tirar
Pato	Caça boa, mas pode ter o mesmo tipo de lesão da galinha. Tem que pisar.

Fonte: elaborado pela autora

Sobre zangar-se com seu filho

Outra situação arriscada para a criança, segundo os yudjas, é quando se fica bravo com um filho. Às vezes os filhos podem ter certos tipos de atitude que deixam os pais bravos e chateados e podem gritar com eles ou até mesmo bater. Quando os pais agem assim com uma criança, as pessoas mais velhas (pais, mães e avós) vão dizer que os pais estão oferecendo os seus filhos para ação dos espíritos que fazem mal a criança, “quer dizer que a gente tá oferecendo nossos filhos pra ir embora da gente”:

Quando alguém, o filho ou a filha de uma senhora fica bravo assim na frente da mãe, ela fala: não, não fala isso pra ele não, senão você tá mandando a alma dele embora. Isso na nossa cultura, a gente não pode fazer isso. Se um dia ele vai adoecer, vai fazer a mesma falta pra você. E quando vai adoecer, será que não vai doer pra você também? E se ele morrer, você não vai sentir falta dele? Então você tem que aprender a falar com seus filhos, cuidar deles, não fazer esse tipo de coisa. Essa é uma orientação que na hora o pai, avó, mãe da menina pode falar. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Cuidados como esse também podem ser encontrados na etnografia Guarani. Para os Guarani, a alma de um bebê já está na terra mesmo antes de sua gestação. A alma fica à espreita das misturas de sangue dos pais para ligar-se a um corpo (PIERRI, 2013). É preciso tomar muito cuidado com essa criança, porque, à semelhança dos yudja, essa composição corpo-alma ainda é frágil, e preciso fazer com que essa alma queira ficar na terra, já que ela pode querer voltar de onde partiu. Assim, existem muitos cuidados que conferem intenção de que a alma se assente no corpo.

Para os Guarani, quando o bebê é ainda pequeno, e o pai sai para fazer uma atividade, ficando bebê fica em casa, sua alma acompanha o pai para onde ele for. Isso impõe restrições

e cuidados especiais que o pai deve ter para com o filho. Ele deve falar com a alma (*nhe'e*) da criança enquanto caminha, indicando por onde ela deve seguir, se ele atravessa um rio por uma ponte, deve fazer ao lado uma ponte para a passagem de seu filho. Essa consubstancialidade da alma do bebê com o corpo do pai vai diminuindo à medida que a criança cresce. A alma só consegue assentar-se no corpo a partir da posição ereta, isso explica porque os Guarani fazem uso de diversas substâncias (incluindo aqui a ave saracura) para acelerar o crescimento da criança, para que ela ande o mais rápido possível. Assim fazem também os yudja, para isso, usa-se como andador três pedaços de madeira fincados na terra, ao lado da casa, para que sirva de apoio para a criança começar a andar.

Figura 6 - Apoio para criança andar, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo Pessoal, 2008.

Sobre o sono da criança e as canções de ninar

O sono da criança também precisa de cuidados. Não se pode deixar a criança dormir sozinha em casa. Se ela estiver só, ficará sujeita à ação de espíritos que podem fazer mal a ela. Existem espíritos que vagam à procura de uma oportunidade para agir: oferecem à criança sua comida, colocando em sua boca e fazendo-a engasgar. A criança pode passar mal e morrer na

hora. Para evitar que a criança fique vulnerável a esse tipo de situação, vela-se seu sono ou costuma-se dormir com a criança quando ela é muito pequena, para dessa forma protegê-la. A criança pequena não pode dormir sozinha a noite inteira, isso é considerado ruim. À noite também há os espíritos que vagam e ficam à espreita de uma situação em que a criança se encontre solta e desprotegida, para então agir.

Quando a criança dorme à tarde, e os pais estão envolvidos em outras atividades, os pais (sobretudo a mãe) cuidam para que, quando essa criança sonhe, ela possa estar protegida. Assim, deixa-se debaixo da rede onde a criança está dormindo um facão para ela se defender durante o sonho.

A gente coloca facão embaixo da criança, que quando algum espírito mau encontrar com ela, tentando fazer mal para ela, ela já tem a sua proteção. Com aquilo que ela vai se proteger, vai escapar com a força do facão, usando o facão no sonho. Se a gente deixar a criança dormir solta (sozinha), sem essa proteção, além dela estar dormindo... O espírito mau de uma árvore que aparece no sonho de criança, ou até mesmo para adulto isso acontece. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Para os Yudja, existe a raiz de uma árvore que habita o sonho – *epaissamã* – e que pega a alma das pessoas durante o sono. Essa árvore se balança desde a raiz, e se movimenta. Quando encontra uma alma perdida, sem proteção, ela a pega e a envolve com suas raízes. Aí, quando a criança, em seu sonho, toma o caminho que leva até essa árvore e a raiz a agarra, ela irá precisar do facão para se proteger, por isso ela leva o facão em seus sonhos. Se ele errar o caminho no sonho, pode se defender com o facão. O facão serve para cortar a raiz das árvores para a criança conseguir sair e se soltar. Ela sairá forte da árvore.

Essa árvore pode aparecer mesmo nos sonhos dos adultos, principalmente nas sonecas durante o dia:

Se aquele adulto, ou jovem, que gosta de dormir de tarde ou pode ser que algumas vezes, ele pode dormir uma vez, uma tarde. Aí, se ele no sonho dele errou o caminho, vai aparecer lá nessa árvore. Mas ele não vai saber se é uma árvore boa. Se ele não souber, não lembrar que essa árvore é ruim, então ele vai tentar atravessar, só que ele vai cair na armadilha. Não, só no mundo espiritual. [...] Não, o nome eu não sei. Mas eles falam o espírito da árvore, espírito mau da árvore. *Epaissamã*. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

As canções de ninar criança (*ali ma yaha*) não podem ser cantadas à noite, somente durante o dia quando as crianças necessitam do sono vespertino. As sonecas que ocorrem durante o dia muitas vezes são realizadas ou na tipoia, junto da mãe, quando estão longe de casa, ou na rede, quando as mães estão trabalhando no ambiente doméstico. Quando estão em casa, elas podem ajudar seus filhos a pegarem no sono balançando-se na rede e cantando

canções de ninar, liberando-se, assim, para realizarem outras tarefas ou descansar. As canções de ninar me parecem guiar o caminho do sonho da criança para longe de *epaisamã* (*epa-árvore, isamã-lugar do espírito*), evitando que ela corra algum risco enquanto dorme ou tenha pesadelos.

Há vários tipos de pesadelos. A criança pode ter pesadelos quando brinca muito, de forma intensa e de uma mesma brincadeira por muito tempo, e, quando escurece e ela retorna para sua casa, seu espírito pode permanecer naquele lugar onde ela estava brincando.

Os espíritos que podem fazer mal para a criança têm diferentes origens. Quando uma pessoa morre, a alma dela vai embora para alhures, mas depois de um tempo, pode retornar para a terra na forma de um espírito. Esse espírito pode ser o de uma pessoa que faz mal para os vivos. Ele viveu como pessoa, é como se fosse um espectro daquela pessoa que morreu, porém não é exatamente igual. Quando isso ocorre, esse espírito pode fazer mal aos outros. Pode ocorrer o mesmo tipo de deslocamento com o espírito da criança, quando ela brinca muito de tarde; ao ir dormir, o espírito dela continua lá fora brincando. Nesses casos, durante o sonho da criança, ele se transforma num espírito que pode assustá-la durante o sono, vindo atrás dela, querendo brincar mais. Então por isso ela grita e acorda desesperada.

A criança pode ter pesadelos quando leva algum susto. A força impregnada no susto pode rapidamente ser incorporada a ela e ficar se repetindo em seu sonho, formando outro tipo de pesadelo. Assim, quando vai dormir, o susto que ela recebeu vai acontecer novamente no sonho, e ela pode gritar assustada durante o sono.

Outro: parente, ou irmão, pode brincar muito com ela, assustando ela com alguma coisa. Quando ela tá sozinha ou pode ser que os dois podem estar brincando, só que em algum momento o irmão pode pensar “vou assustar ela”. Aí vai lá e dá aquele gritinho no ouvido. Aí a criança pode levar susto. Então ela sai gritando. Esse é outro tipo de pesadelo. Outro: quando alguém pega algum tipo de ave, ou outros tipos de bichinho e jogar nela ou assustar ela com aquela, vai acontecer a mesma coisa no sonho. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Há alguns brinquedos que podem produzir medo na criança. Pode ser um brinquedo que ela ache estranho e então alguma outra criança ou parente tenta brincar com ela com aquele brinquedo. A criança pode então sonhar com esse brinquedo, só que em seu sonho ele aparece transfigurado, fazendo-a sentir. Ela vai enxergar aquilo que ela não está querendo ver.

Quando uma criança tem pesadelos constantemente, deve-se tomar uma providência para afastá-los dela, senão eles irão sempre se repetir, e isso pode ser perigoso, porque pode ocorrer de se juntarem outros espíritos que causam outros tipos de pesadelo. Se não se toma uma providência, os sonhos ruins continuarão a acontecer.

Nesse caso, são realizados banhos com ervas e benzimento para afastar maus espíritos. Para isso, determinadas folhas são passadas no corpo da criança e pede-se que o espírito dessa planta afaste o mau espírito. Adentra-se, aqui, o universo dos *waapa* (remédios), ou *yudja me waha* (remédios yudja), ou mais especificamente *ali me waha* (drogas das crianças). Os pais podem dar banhos na criança usando as plantas, sem precisar, nesses casos, chamar um pajé. Argumenta-se: “mesmo não sendo pajé, mesmo não sendo raizeiro, mesmo não sendo rezador, a gente pode até benzer a pessoa, uma criança”. Explica melhor Tawayku:

A gente sabe que nós somos parte de Deus, vamos dizer assim, então, todo ser humano tem essa sabedoria, esses conhecimentos, esses ensinamentos. Então nós temos que fazer alguma coisa. Não importa se você não é pajé [...] Se você tem confiança em si mesmo, você consegue fazer alguma coisa. Por isso que a gente, quando tem pajé, rezador, a gente tem que correr atrás dele. Se não tem ninguém, se você está sozinho ou está em outro lugar, você mesmo pode se virar. Você pode pedir alguma coisa para o grande espírito, que você sabe que existe, que espera você falar para ele. Então você fala para ele, conversa com ele, mas você não vai dizer que você está conversando com alguém, mas você tem que dizer alguma coisa para ele, pedir a ajuda dele. Ou falar o nome dele. Aí...assim você vai ajudar aquela criança a melhorar de pesadelo. Ou você mesmo vai lá, com a sua mão, e fala para o espírito, afasta toda essa maldade que ela está sempre sonhando, afasta tudo isso. Ou com a folha você vai passando, só que você tem que está conversando com o espírito. A gente sabe que o espírito está do nosso lado. Por isso a gente vai falando para ele para ajudar a gente. E assim a gente consegue afastar algumas coisas. É assim que funciona. No nosso conhecimento. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Detalharemos adiante o universo dos *waapa*, dos remédios que compõem a medicina dos yudja. Existe uma gama desses remédios que é específica para as crianças, da categoria designada pelos yudja como *ali-waha*. Os dados de campo apontam que a medicina yudja realiza a manipulação dos elementos da natureza em um duplo sentido: o sentido de cura e o sentido de prevenção.

***Ali waha* - remédios das crianças**

Waapa é o termo que designa remédio no léxico da língua juruna. Essa palavra pode ter variações de grafia dependendo do contexto em que se usa. Quando o contexto no qual se emprega o termo tem o sentido de posse, ele pode variar sua grafia para *waha*, *ali-waha* é então traduzido como remédios da criança, ou drogas da criança.

Ali-waha é um conjunto de remédios usados nas crianças que tem a função de curar e prevenir. A prevenção de doenças ou outras mazelas relaciona-se com a aquisição de certas habilidades que podem ser transmitidas pelos remédios. Desse modo, o dom de animais e

plantas – a habilidade específica deles – é transferido ao corpo da criança, funcionando como o princípio ativo de um remédio. É no contato das substâncias dos remédios com o corpo que são transferidos os atributos que se deseja desenvolver na criança, seja uma habilidade física como agilidade, força e velocidade, seja uma habilidade social e cognitiva como ouvir bem e ser tranquilo – daí fazer muito sentido o termo *simbiose positiva*, empregado por Lima (2005), para definir o processo envolvido no uso de *ali waha*, em que se dá a transferência de capacidades em benefício da agencia humana

A identificação dos *waapa*, dos remédios (substâncias de origem animal, vegetal ou mineral), parte de saberes que incluem um amplo conhecimento que os Yudja têm acerca da natureza e das propriedades que dos diversos seres naturais. A prevenção e os cuidados para a boa saúde da criança ocorrem a partir da observação do modo como crescem as mais diferentes formas de vida e as potencialidades do comportamento de determinado ser vivo. Essas potencialidades observadas são envolvidas em processos de transferência desses atributos ao corpo da criança, dotando-a de habilidades específicas, desejadas pelos adultos, para a preparação da criança para a vida. Em outras palavras, realiza-se o manejo das habilidades específicas presentes em plantas, animais e até mesmo em minerais em benefício de capacidades humanas e para a constituição de um *corpo preparado*.

Por outro lado, os aspectos de cura por meio de *waapa* muitas vezes podem se relacionar com o sentido de “trazer a alma de volta” para o corpo. É implicada nessa noção a ideia de que a saúde é constituída pela estabilidade e permanência da alma no corpo. O pajé tem papel fundamental nessa comunicação dos humanos com os demais seres; ele pode ver e se comunicar com seres e espíritos que mostram o uso de determinado remédio, assim como é o pajé quem consegue trazer a alma de volta ao corpo, quando ela por ventura se afasta dele.

Durante a infância, são usados diversos tipos de *waapa* no corpo da criança. Entende-se o conjunto de *waapa* voltado para a constituição do corpo e da alma da criança como *ali-waha* (remédios das crianças), como mencionado acima. O conjunto desses remédios é utilizado desde o início da gravidez até a reclusão, e nos foi contado que mesmo os adultos fazem uso de tais substâncias quando precisam, mas que são usadas sobretudo na infância, porque os corpos das crianças são mais maleáveis (moles) e por isso são incorporados mais facilmente às pessoas.

Durante a gravidez, é necessário passar alguns remédios para a proteção do bebê. Um desses remédios é o açafraão, a mulher gestante pode usar muito esse remédio. Ele afasta a ação de vários espíritos, sobretudo quando a mulher vai tomar banho no rio, nos finais de

tarde. É principalmente nesse período do dia que os espíritos circulam nos ambientes, e por isso uma gestante deve-se proteger para que o seu bebê não seja afetado dentro de seu ventre. Aconselha-se às mulheres grávidas que evitem tomar banhos nesse horário, mas quando não é possível evitar, a mulher deve usar açafraão no corpo dela antes de se banhar. Se a criança nunca usou essa proteção quando estava na barriga da mãe, quando a criança nasce, já nasce chorando muito.

A mãe deve seguir esses cuidados durante a gravidez, senão a criança pode chorar muito, são aqueles bebês que choram a todo o momento, de tarde e de noite. O choro excessivo de um bebê pode estar relacionado à ausência de cuidados durante a gestação, mas embora essa não seja a única razão para determinar o choro ininterrupto do bebê, a ausência do cuidado durante a gravidez pode prejudicar seriamente o desenvolvimento do feto e a criança pode nascer com algum tipo de deficiência. A orientação sobre esse tipo de cuidado normalmente é passada pelas mães das futuras mães: “desde quando a mulher está gestante, a mãe dela tem que passar todas essas orientações pra ela, seguir essa regra, senão vai acontecer isso” (Tawayaku Juruna, aldeia Tubatuba, 2015).

Os primeiros remédios passados na criança é por meio de banhos de ervas. Quando se tem um filho recém-nascido, não se pode dar banho no rio, os banhos são dados somente em casa, com água morna, e pode-se colocar ervas na água do banho. Somente passadas algumas semanas é que a mãe pode levar seu filho para o rio e dar banho. Mas antes de levar a criança para o rio, é passado açafraão em seu corpo e no da própria mãe, evitando que os seres que habitam o rio façam mal para a criança. Existem muitos remédios, mas hoje em dia, este é muito usado.

Outro modo de se aplicar os remédios em bebês ou crianças é queimando as ervas nas fogueiras que são feitas durante a noite para aquecer o ambiente. Há um tipo de remédio que é chamado “*pembatá*”. Para aquecer a criança na rede durante a noite, pode-se acender fogueiras, aproveitando-se para queimar essa erva no fogo, a fim de dar proteção para criança por meio da defumação do corpo enquanto ela dorme. Isso pode ser feito toda noite; esse remédio protege a criança dos seres do rio.

Os banhos com ervas que são dados nas crianças pretendem protegê-las e afastar os diversos tipos de espírito. Às vezes, a criança pequena pode adoecer sem que se perceba, e o sinal que permite perceber que ela não está bem é o choro excessivo. A criança não sabe expressar o que sente, e daí quem pode ajudar é o pajé:

Ele vê e fala que a criança está chorando, porque o espírito mal está fazendo mal a ela e aí começa a rezar tirando o mau espírito dela. Aí ele pergunta o que foi feito para causar isso na criança. E então os pais contam para o pajé que fizeram tal coisa. Aí ele fala que é por isso que causou esse problema para a criança. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Nesses casos, é comum tratar a criança com um remédio que denominam *txibipa*. O *txibipa* é um remédio para cura bastante usado pelos Yudja e também o *waapa i'aka'aka* e o açafraão. Eles pegam a semente, misturam na água e passam no corpo da criança, também pode ser dado para ela beber, misturado com leite do peito. Passando remédio na criança, e com ajuda do pajé, a criança fica melhor. Esse é o jeito preferencial de cuidar das crianças (de acordo com o que era feito antigamente).

A seguir, elenco um conjunto de remédios (*ali-waha*) que foram levantados durante a pesquisa de campo.

anaimã : remédio para obediência

Usa-se as folhas do *anaimã* para dar banho nas crianças, e pede-se para o espírito afastar certos comportamentos indesejáveis como nunca obedecer. Então, espiritualmente, isso pode se afastar dela. Também serve para a criança entender melhor o que se pede a ela e ficar mais atenta. Esse remédio pode espantar/afastar a preguiça. Quando a criança cresce um pouco, por volta de 7 anos, e tem vontade própria, pode não atender ao pedido do pai ou da mãe. Nesses casos de desobediência e falta de vontade é preciso usar essa planta, para que ela possa compreender melhor as informações e mudar sua atitude.

raiz do cajá: força e firmeza

Quando a criança é pequena ainda, passa-se raiz de cajá no corpo dela. Retira-se a casquinha da raiz para dar banho na criança, a fim de protegê-la. A raiz do cajá pode proteger de qualquer tipo de espírito ou doença. Os pais passam esse remédio para que seus filhos fiquem fortes. O espírito do cajá age como um protetor espiritual da criança, ele se posta na frente dela e assim ela não pega doença tão facilmente.

aritxitximã: deixar liso; escorregar

Esse tipo de erva é usada para que a criança não pegue doença. Essa folha, quando misturada na água, fica lisa, e solta um caldo semelhante a um gel. Os pais dão banho na criança usando essa folha para que as doenças, espíritos que se aproximem da criança, escorreguem, não parem nela. Usando esse remédio, quando a criança fica doente, ela se cura rapidamente; pega a doença e logo passa: a doença “escorrega” do corpo da criança. Sem usar esse remédio, acredita-se que a criança fique mais vulnerável a pegar doenças ou contrair afecções negativas para o corpo. Os pais valorizam muito esse remédio e sempre ficam atentos para localizar onde essa erva se encontra no mato para coletar e dar banho em seus filhos.

kamiamã ahã : espírito do tipiti

Usa-se essa erva na criança para protege-la do espírito do *tipiti*. O espírito do *tipiti* é uma sucuri, e se pega a criança pode machucar seu espírito e fazer com que a criança passe mal repentinamente. A criança pode apresentar irritação e ficar gritando. Se a criança não tiver nenhum tipo de proteção, pode até falecer, ficar desmaiada, é muito perigoso. Por isso os pais usam esse tipo de remédio para a criança ficar mais protegida. A ação do espírito do *tipiti* é forte para qualquer pessoa, mas quando a criança é pequena torna-se mais perigoso. Se alguém está mexendo com o *tipiti* para espremer a mandioca e uma pessoa com seu filho pequeno passar por perto, o espírito do *tipiti* pode agir, tal qual o bote de uma cobra, e fazer mal rapidamente à criança, de forma repentina.

Quando se passa esse remédio, a criança já fica protegida da ação desse espírito. O remédio tem a mesma propriedade do espírito do *tipiti*, fazendo com que a sucuri reconheça a força do remédio e respeite aquele corpo. O espírito já reconhece aquela criança e dessa forma ele protege a criança.

O espírito fica com medo, ele já conhece a criança, aí não pega, portanto proteção. O espírito pensa, tá forte como se fosse eu, então não joga aquele espírito mau na criança. Ele se reconhece na criança porque ela usou o próprio remédio "daquele lá". torna conhecida então não pode fazer mal. Assim os mais velhos contam para a gente, então a gente tem que usar sempre esses tipos de remédios nas crianças. Quando usa-se isso, diz que o espírito desse remédio fica segurando qualquer tipo de espírito que vem e também pode pegar o próprio espírito do *tipiti* também, fica protegendo a criança. então usando esses tipo de remédio é nunca as coisas ruins atrapalham o crescimento e desenvolvimento das crianças. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016)

xexéu (pássaro) : ouvir, memorizar, falar e aprender

O xexéu é um pássaro que consegue imitar qualquer tipo de som; ele imita o canto de qualquer bicho que ele ouve. Basta ouvir o canto de outro tipo de ave que aprende rápido e começa a imitar. Assim, usa-se esse remédio com uma dupla função: para ouvir bem e para aprender a falar bem. Há dois tipos de xexéu: um grande e outro pequeno. O remédio desse pássaro pode ser uma erva relacionada a ele ou pode-se usar sua língua ou cabeça como colar. Esses dois podem ser usados juntos para a criança ouvir bem e ficar mais atenta às coisas. Pode ser usado para aprendizado de outras línguas.

O remédio do xexéu é passado no ouvido da criança, para que ela ouça e aprenda as coisas. A ação desse remédio serve como um guia para fazer algumas coisas, como artes manuais. O efeito aumenta a capacidade de ouvir e aprender as coisas. Por isso ajuda no aprendizado, na fala e na compreensão do que lhe ensinado ou daquilo que ela aprende ao observar. Assim, quando se compreende melhor, logo se respeita e obedece mais aos pais.

Quando se tem muito desse remédio, pode-se usar diariamente, durante cerca de três dias, depois desse período interrompe-se o tratamento e deixa-se aproximadamente um mês de intervalo para passar novamente. Os pais que usam esse remédio em suas crianças vão observando quantas vezes são necessárias para que a criança “possa pegar algumas coisas que você está querendo”. Repete-se a aplicação até que o efeito observado na habilidade ou comportamento da criança seja satisfatório.

Primeiro você pode usar, aí você vai observando, aí depois você pode usar novamente. Assim você vai usando até acabar o remédio, aí você vai perguntar para ela se ela está ouvindo alguma coisa quando você explica alguma coisa, quando você quer dizer alguma coisa. Se ela está ouvindo, aí se ela falar que está, está ouvindo e sempre quer ouvir, quer dizer que ela está querendo ouvir as coisas boas, assim começa esse efeito que ela faz, da medicina, assim fica legal para ela ouvir e entender bem as coisas, memorizar e falar do jeito que a gente quer. Isso que esse remédio do xexéu faz. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Para os Yudja, o efeito do uso do remédio se relaciona com a ideia de “pegar” bem algo. Como se pode perceber na fala de Tawayku: “Daí enquanto esse remédio faz efeito a gente vai pegando as coisas boas e vai pegando mais rápido”. Pegar parece apontar em dois sentidos: o ato de reter a qualidade de um remédio e o de incorporar a intenção de quem passa. É preciso que haja uma intenção no uso dos remédios, assim, os pais fazem certos pedidos para o remédio. Para que ele faça efeito, é preciso evocar por meio da palavra, pedir ao “dono do remédio” a ação que se deseja que ele faça. Um dos principais efeitos desse

remédio é trabalhar a memória, por isso, quando se faz uso dele, os parentes da criança aproveitam para contar histórias, pois ela irá ouvir bem e memoriza-las melhor.

broto de bi'a e txārewiyāhã: aprendendo a falar

Outros remédios que ligados ao aprendizado da fala são: broto de *bi'a* e *txārewiyāhã*. Entre os Yudja, valoriza-se o bom uso das palavras; quando a pessoa é muito calada, os pais passam a casca desse remédio na boca da criança.

Vocês veem que tem algumas pessoas que não fala muito né? Fica calado. Então, são nesse tipo de pessoas, que é passado esses remédios. Quando os pais veem um filho assim, pode passar esse remédio, passando a casca na boca. Assim é passado *txārewiyāhã*, passando esse remédio, a pessoa se torna falador. E a pessoa que não fala, é que fica calado, não tem muito o seu valor, ele fica isolado de ninguém chega muito nele. Mas quanto a pessoa falador, ele é bem animado e os seus amigos sempre lhe dão atenção e o valor. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016).

Para o aprendizado de idioma de outro povo, usa-se uma frutinha chamada *xarará*. Essa fruta é comida pelos animais, mas os humanos também a utilizam. O pássaro xexéu, mencionado acima, também contribui com o aprendizado de línguas ou para falar corretamente o próprio idioma, quando a pessoa apresenta dificuldades com a fala.

kiriata pudju: alergias e o cheiro de peixe

Este um remédio para quando a comida faz mal à pessoa. Usado em casos de alergia a algum peixe. Também é bom para tratar as crianças. Quando é passado nela, evita que a criança passe mal com o cheiro de peixe. Nas situações em que é preciso mexer no peixe para cozinhá-lo, passa-se esse remédio na criança; coloca-se na água do banho e esfrega-se o corpo da dela. Usando isso, dificilmente a criança terá alergia.

Uso e permanência dos remédios

Quando se faz um tratamento usando *ali waha*, passa-se o remédio frequentemente durante certo tempo, até perceber a melhora da criança, até que se sinta seus efeitos. O efeito do remédio permanece por três a seis meses e, depois desse período, é necessário repetir. Durante o tratamento, deve-se seguir algumas restrições para ele tenha maior efeito, sobretudo as interdições alimentares recomendadas para cada tipo de tratamento.

Esse tipo de tratamento é intenso na infância, mas os jovens continuam usando. Até mesmo o adulto usa quando sente necessidade. Os banhos de ervas e tratamentos são feitos no âmbito familiar. Normalmente, é realizado pelos pais e também pelos avós, que participam ativamente da criação das crianças. É comum alguns netos morarem com seus avós. Isso ocorre quando os filhos de um casal crescem, tornam-se adultos, casam e tem muitos filhos. Pode acontecer então de deixarem com seus pais um filho, para ele cresça junto dos avós. O neto ajuda nas atividades da casa, ao mesmo tempo, os casais mais velhos demonstram gostar de ter perto de si crianças para animarem a casa, e gracejam com a espontaneidade e as travessuras feitas por elas, levando-as para todos os lugares por onde circulam.

Quando os remédios são usados no âmbito familiar, guarda-se segredo durante o tratamento e cuida-se para que a criança siga as regras de alimentação. Entretanto, existe certo tipo de tratamento que é organizado em rituais coletivos e que é realizado, preferencialmente, durante a lua nova.

Esses rituais eram muito praticados para preparar meninos e rapazes para a guerra. Envolvem a aquisição de habilidades específicas por intermédio de propriedades e dons encontrados nos remédios. O uso desses remédios de forma coletiva é associado ao treinamento do corpo. Assim, quando se passa determinado remédio, logo em seguida as crianças fazem uma espécie de treinamento corporal como correr, saltar, atirar flecha, lutar. É uma espécie de brincadeira coletiva que tem como finalidade a preparação do corpo da criança e a alegria coletiva.

A iniciativa desses rituais pode partir de uma liderança, ou pessoa mais velha respeitada, que pode chamar todo mundo e dizer: “Para vocês ficarem desse jeito (escolhe-se uma habilidade), vou dar essa força para vocês. Aí ele já leva todo mundo para a brincadeira. Então vocês fazem isso para ter essa força, essa energia, quero que todo mundo faça isso”. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2016). Por exemplo, se ele quer que as crianças fiquem mais rápidas, faz a Corrida da Saracura, se quer que fiquem ágeis, passa-se o milho e atiram flechas. Os “treinamentos” referidos serão descritos e explicados mais adiante.

O uso do remédio é potencializado quando se dá no período da lua nova, podendo ser melhor absorvidas pelo corpo/alma da criança. Os “exercícios” são formas de incorporação dessas propriedades dos remédios no corpo da criança e, ao mesmo tempo, tem ação na alma da dela, dando-lhe um tipo específico de proteção. No próximo capítulo, serão descritos tais exercícios, assim como sua relação com a lua e o crescimento da criança.

5 Crescimento e aprendizado das crianças

A Lua nova, a criança e o tempo

A Lua, entre os Yudja, assim como para outros povos indígenas, guarda uma simbologia relacionada ao tempo. Costuma-se usar seu ciclo como medida para contar o tempo. Não raras vezes ouvi expressões como “daí passou tantas luas e eu voltei” para precisar o tempo de viagem de alguém. Esse tempo cíclico remete à passagem do tempo de forma circular e horizontal, avançando sempre para frente com movimentos espiralados desenhados pela repetição dos movimentos cíclicos.

Por outro lado, a Lua pode simbolizar, em seu ciclo, o tempo de crescimento: do nascimento ao amadurecimento, marcando a passagem do tempo que ocorre de forma verticalizada. O tempo aqui é simbolizado de forma mais linear, como um vértice vertical que se prolonga para cima durante a passagem do tempo do crescimento.

Nesse sentido, os Yudja conferem uma simbologia associada à Lua para denotar aspectos de crescimento (vertical), assim como de ciclo (horizontal). Quando, no início da noite, a Lua aparece bem fininha, iniciando novamente seu ciclo, significa que ela está jovem: *madika ipakuha*, para nós, demarca o ponto do ciclo da Lua entre o fim da nova e o início da crescente. Quando a Lua está alta no céu, localizando-se bem no topo da abóboda celeste, durante a noite alta, significa que ela está velha: *madika iparaha*, para nós, Lua cheia.

Quando a Lua está jovem, para os Yudja, emite seu efeito sobre a Terra deixando frágil a matéria de que são constituídas as coisas. Os corpos ficam moles, maleáveis, frágeis, aptos a serem modelados. Nesse sentido, assemelha-se à concepção sobre a infância, como fase por excelência em que se deve fazer uso de *ali waha* para formação da pessoa. A infância seria o momento ideal para tais tratamentos, para os Yudja, quando ocorre nesse período, o efeito do remédio “pega” mais rápido e facilmente no corpo. Ao passo que quando é iniciado na fase adulta, é mais demorada e trabalhosa a incorporação dessas habilidades ao corpo. A Lua (nova) e a criança compartilham, assim, um mesmo campo semântico, por sua natureza de elasticidade, maleabilidade e vulnerabilidade, por sua aptidão para a fácil absorção. Como se pudéssemos traduzir *madika ipakuha* como *lua criança*, com a devida licença poética.

A Lua estabelece uma comunicação com os humanos. Observa-se a posição em que nasce. Ela deve nascer com suas pontas viradas para cima, como o conhecido “sorriso do gato” da obra da literatura *Alice no País das Maravilhas*. Quando ela nasce mais torta e muito

reta, é sinal de mau agouro. Nesses casos, pega-se a mão do pilão, usada para pilar alimentos, e finge-se “bater na Lua” para direcioná-la para o lado certo no céu.

Também é estabelecida uma relação entre a fase da Lua e o casamento. Quando a Lua está nova, contam os Yudja, *madika* está junto da esposa nova e é por isso que está magro, e quando passa para fase cheia, conta-se que *madika* está com a velha esposa, por isso está bem bonito e redondo.

É assim que o pessoal contava, então eu perguntava se é realmente isso, aí os mais velhos contavam que é verdade, quando a lua está cheia e nasce bonita com a cor dourada, isso significa que está junto de sua esposa mais velha. (Depoimento de Tinini Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

De acordo com Tinini, antigamente, quando a Lua fica cheia e nascia bonita, o povo falava: “Nossa! A lua está bonita e tá muito bom para fazer a festa!” Então reunia-se o pessoal no pátio da aldeia e, mesmo quando não se fazia festa, eles contavam histórias dos antepassados e outras coisas. O clarão da Lua inspirava o povo Yudja a contar histórias durante a noite e a ficar mais tempo acordado, reunido no pátio da aldeia, contando histórias, planejando os trabalhos, festas. Era dessa forma que decidiam fazer festas.

Então, durante a noite de lua clara, nós juntávamos no pátio da aldeia, para contar aos meninos, a nossa história, nosso modo de pescar e caçar, falamos dos nossos trabalhos, nossa organização, enfim. Se não transmitimos isso aos jovens, eles não conhecerão a nossa história e nem o nosso modo de organizar. (Depoimento de Tinini e Txani Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

É possível também estabelecer uma relação entre a Lua e o conhecimento. A Lua Nova, a lua criança, torna o mundo maleável, propício a ser moldado, apto a receber propriedades, sendo este, por excelência, um período bom para ser permeado pelo conhecimento, um tempo de aprender. Já a Lua cheia, que é velha e gorda, todas as habilidades necessárias para vida estão constituídas, e por já ser habilidosa sua família é bem alimentada, gordinha e repleta de conhecimentos. O clarão da Lua cheia inspira então à transmissão de conhecimentos, ao contar histórias na beira de uma fogueira. É o tempo da plenitude, de compartilhar saberes e celebrar de forma coletiva com músicas, danças e bebidas; é tempo de festejar, mantendo viva a chama do conhecimento e do modo de vida Yudja.

Os Yudja contam que a Lua também se relaciona com os espíritos. É a Lua que embeleza os dias e clareia o mundo dos espíritos que habitam o céu. Essa influência faz com que os Yudja sintam-se animados quando veem a Lua clareando o mundo. Quando se percebe

um grande círculo de luz em volta da Lua cheia, dizem que ele representa o lugar no chão onde os espíritos em festa estão dançando de forma circular.

Existe ainda a simbologia em relação à velocidade da Lua. Tinini nos contou que quando a Lua está na fase cheia e nasce ao entardecer, dizem que ela está de roupa de *aku'u mimi* (uma espécie de rato) e por isso ela nasce mais rápido. *Aku'u mimi* é um animal veloz e faz com que a Lua ganhe velocidade ao vestir sua pele. Depois de dois dias, ela nasce mais tarde, demorando mais para aparecer. Nesse período, ela se reveste com sua pele de paca, esse animal é menor e mais lento, por isso a Lua altera sua velocidade de nascimento. Nasce mais tarde a cada dia, até o momento em que ela se encontra entre a cheia e a minguante, demorando muito para surgir no céu. Isso se deve ao fato de ela estar presa ao peso de uma pedra, como narra Tinini abaixo:

No outro dia ela nasce mais tarde, aí o povo fala que ela está nascendo com a pele de veado. Passando se mais dois dias, ela nasce mais tarde, isso quer dizer que está com a pele de anta, assim por diante. Quando ela vem dentro do tacho, demora muito, ela nasce à meia noite. E quando ela vem nascendo no raiar do dia, ela vem na pedra, dentro da pedra, a pedra lhe segura porque é muito pesado. (Depoimento de Tinini Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Quando ocorre o eclipse da Lua os Yudja entendem que a Lua está sangrando. Esse é outro sinal de mau agouro, pode ser um sinal de que algo ruim irá ocorrer ou já aconteceu. A mancha avermelhada que aparece na Lua durante o eclipse representa o sangue derramado sobre ela. Quando isso acontece, os Yudja dizem que não pode se assustar e nem desanimar. Ao contrário, os velhos orientam a cantar, se animar, tocar instrumentos para que a tristeza não tome conta do grupo, porque se eles se sentirem desanimados e tristes pode ser que algo de ruim ocorra para o grupo. “E então dançamos alegremente e o povo todo animado, assim não acontece algo ruim. Assim o povo conta sobre isso, quando a lua está sangrando, que nós falamos que está sangrando. (Depoimento de Tinini Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Quando acontece um eclipse, todos os seres da natureza são envolvidos, todos os bichos e os peixes. Contam que quando se mergulha no rio, quando a Lua está sangrando, pode-se até ouvir os peixes chorando. Quando a Lua traz o presságio de que uma coisa ruim está para acontecer, ouve-se o choro de pessoas yudja ou de algum outro povo; quando se escuta outro povo chorar, significa que algo vai acontecer com ele.

Nesse momento de eclipse é realizada a preparação para que a pessoa seja corajosa. Caminha-se pela trilha em volta da aldeia no escuro, daí pode-se encontrar com *aku'u mimi*, esse é momento para ganhar coragem e ser valente. Quando uma pessoa se assusta, isso significa que ela não vai ser corajosa, mas aquela pessoa que não teme naquele momento

recebe a coragem em seu corpo. Para testar a coragem dos yudja, o *aku'u mimi* se deita no caminho como se fosse um ser humano morto, quando a pessoa se depara com ele e não sente medo, transforma-se em corajosa.

Mas quando uma pessoa se assusta com isso, ele se transforma de outro jeito, ela pode perder a cabeça, pode sentir mais medo e pode até desmaiar. O *aku'u mimi* causa fraqueza na pessoa deixando o desmaiar, por isso durante a eclipse da lua, as pessoas pedem para a gente ir no caminho para testar se somos corajoso. E aí podemos ir pelo caminho na escuridão, mostrando a nossa coragem para as pessoas. Assim fazemos durante o eclipse da lua, não sentimos medo e nem desanimamos, só cantamos alegremente para que nada de ruim aconteça com o povo. (Depoimento de Tinini Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

O início do ciclo da Lua é o momento mais favorável para o uso de *ali waha*. Quando a Lua cresce, até se pode passar os remédios, mas o efeito será menor do que no início de seu ciclo, por isso recomenda-se fazer esses tratamentos e rituais na fase correta.

No tempo da lua nova se incorpora o poder e o espírito do remédio mais rápido. Lua quando nasce, quando está bem baixinho ainda é mole, frágil, então quando você está pedindo para a lua, seu corpo também é mole e ela recebe mais rápido a essência do remédio, a força do remédio, a propriedade. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Segue abaixo a descrição do conjunto de rituais de uso coletivo desses remédios nas crianças realizados na Lua Nova e que são associados ao treinamento do corpo.

Uso de remédios durante a Lua nova

“Nós não podemos esquecer quando sai a Lua nova, nós sempre temos que usar nossos remédios nesse período. Nossos antigos sempre usavam remédios quando queriam. Podemos usar diariamente e principalmente na Lua Nova”. Assim disse Tinini, ancião do povo Yudja, para explicar o uso de *ali waha* associado à *ebiwa*: rituais direcionados às crianças para aquisição de habilidades.

Trata-se aqui de uma noção básica de “*ebiwa*, um verbo intransitivo que se glosa por um termo tomado dos esportes *karai* (não-indígena): treinar” (LIMA, 2005, p. 148), usado para designar as provas a que *Senã'ã* submeteu os filhos, a fim de conferir ao mundo sua configuração atual. São situações que propiciam a aquisição de capacidades, “são todos exercícios em benefício da agência humana e cujo conjunto abarca capacidades tão distintas quanto a força em geral, a mastigação, a guerra, a audição – crença e entendimento – e a expressão verbal” (LIMA, 2005, p. 149).

No levantamento de informações que fiz com os Yudja, encontrei outra expressão, muito provavelmente¹⁷ derivada do verbo *ebīwa*¹⁸: *e'wēwāna*, traduzido pelos interlocutores yudja como *treinamento com uso de remédio*. São exercícios associados às habilidades cotidianas e à preparação para a guerra. São ritos para a aquisição de capacidades fundamentais para a manutenção da vida cotidiana com autonomia.

Tem que usar sempre o remédio para que eles fiquem sempre preparados, senão vão passar fome, senão não vai conseguir matar, vai ficar dependendo dos outros. Esses remédios tem que ser usado na infância. Quando a gente é criança nosso corpo aceita mais fácil, ela absorve mais rápido, daí entra e a gente começa a incorporar o espírito do remédio, aí que vem resultado. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

A realização desses ritos possibilitam a incorporação de conhecimentos por meio de fonte extracorporal. De acordo com os yudja, o efeito do remédio é possibilitado pela ação dos “donos dos remédios”. É a ação invisível dos espíritos que cuidam dos vários remédios que transferem às crianças determinados dons. Por meio do uso do remédio, estabelece-se uma comunicação com o seu dono espiritual e é pedido a ele que passe seu dom à criança. Quando passam o remédio no corpo da criança, evocam, por meio de palavras, a ação desses espíritos. Pede-se a eles para acompanhar aquela criança com seu dom, protegendo-a.

O remédio atrai o espírito de um animal ou de uma planta. Esses espíritos que são donos do remédio, a gente não vê, mas quando ele vem, entra no nosso corpo. E esse espírito a gente vai ver na habilidade da pessoa. E depois que a pessoa é incorporada por esse espírito o resultado que a gente vai ver é que ele é habilidoso... assim que é incorporado esses espíritos, o remédio puxa esses espíritos. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Pede-se também para a Lua, evocando seu poder, que olhe para aquela criança:

Se está pedindo isso para a lua, você está pedindo para o espírito da lua que está lá te olhando. Então pede para a lua ver você e na frente dela passa o remédio. Sempre que sai lua nova a gente usa qualquer remédio: de correr, para deixar seu cabelo longo, de você não ter pesadelo. Tem um monte de remédio que a gente usa. Tem remédio para crescer, ficar alto. Cada um tem um processo para seguir, depende do interesse da pessoa, escolhe sua finalidade. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Existem vários tipos de remédio, uma pessoa também pode servir como um remédio. A pessoa que é alta pode pegar as crianças e mostrar para a Lua, ela deve falar assim: “Lua vê

¹⁷ Que minha pouca proficiência na língua yudja não me permitiu identificar.

¹⁸ Trata-se de termos correlatos, ambos com sentido de treinar, sendo *ebīwa*: treinar e *e'wēwāna*: treinar com uso de remédio. A variação da grafia deve-se ao fato que Lima optou em escrever em sua dissertação <ebiwa> com b cortado <b>, representando o som fricativo da consoante. Já na escrita dos professores indígenas eles convencionaram usar o w em <e'wēwāna> para representação desse som que tem sonoridade aproximada à letra v.

essa criança, deixa ela crescer mais alta”, e fala para a criança: “*Buri*¹⁹, pode crescer mais alta”. Essa pessoa serve como remédio para fazer a criança ficar alta. Principalmente os homens fazem isso, porque costumam ser mais altos. Fala-se com a Lua e ela pode atender esse pedido deixando a criança alta.

A Lua vê a gente e deixa a gente ficar com o corpo mole, ficar molinho, que parece que não tem aquela coisa que segura a gente [osso], então a Lua vai esticar a gente como se fosse elástico, dizemos que a Lua está esticando a gente. Estica, estica, estica e daí o nosso corpo fica meio desequilibrado, aí quer dizer que seu corpo vai ficar mais longo. Aí a gente cresce mais rápido e alto. A Lua vai puxando, puxando, puxando e seu corpo fica meio desequilibrado, daí seu corpo vai se ajeitando de novo e cresce. Você fica meio mole como se fosse uma massa, uma cerâmica, ela vai moldando você, para crescer alto. Isso sempre é feito e sempre pedimos isso quando a Lua é nova. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

A comunicação com os donos dos remédios também é estabelecida para a cura. As dores podem ser curadas por raízes e folhas. Este é um tipo de comunicação estabelecida principalmente pelos pajés. É ele quem chama os espíritos de cura que vão ajudar. Para qualquer dor, antes de tomar o remédio, é preciso pedir que esse remédio dê resultado, que esses espíritos venham ajudar. Não é possível para qualquer pessoa enxergar o espírito, mas percebe-se o resultado, que é a cura.

Uma nota sobre alguns processos de cura

Existem situações de debilidade do corpo da criança em que os pais recorrem ao pajé. Nesse tipo de doença, creditada à ação de espíritos, o efeito é mais forte e por isso os pais necessitam de ajuda no cuidado com seu filho. É possível perceber quando uma criança tem problema com algum espírito. Mesmo quando não está doente, ela pode ficar magra e pálida, são esses os sinais que indicam aos pais que ela necessita da ajuda do pajé, para que ele descubra o problema da criança. Os pais explicam o problema do filho para o pajé e pedem que ele veja a alma da criança no sonho. Os pais da criança conversam com o pajé no início da noite. Então, quando o pajé dorme, ele vê a alma da criança e, no outro dia de manhã, vai até a casa dos pais e explica a situação do filho. Às vezes, o pajé resolve a situação da criança no sonho mesmo, ele traz a alma da pessoa no sonho, mas quando é difícil, ele procede de outro jeito, e pede para a família fazer uma oferenda para o espírito, assim, o pajé pode trazer a alma da criança. Então a família deve preparar a comida para oferecer ao espírito, pode ser em grande quantidade, peixe e caça, e tem que ter bebida também.

---

¹⁹ Modo carinhoso como chamam as crianças.

O pajé explica para a família da criança que o espírito mal está com a alma dela, então, durante um ritual sagrado, o pajé traz a alma da criança. Mas quando o espírito não quer deixar a alma da criança, o pajé não consegue trazer, aí é preciso fazer outra oferenda, e assim ele consegue trazer a alma. Fazendo outro ritual, o espírito mal que está com a alma da criança chega para participar dele, cuidando para que a alma da criança não saia de perto dele, pois já está percebendo que desta vez o pajé vai conseguir pegá-la. O cuidador do ritual é quem oferece a bebida para o espírito. O espírito pode beber e ficar tonto e sem equilíbrio. O cuidador do ritual pede para o espírito aguentar: “opa, opa aguenta”, ele diz. E assim, quando o espírito fica muito bêbado e cai no chão, o pajé corre até ele e pega a alma da criança de volta e pede para a mãe da criança sentar com seu filho na porta da casa onde se está realizando o ritual, e o pajé entrega a alma de volta para o corpo da criança. “É assim o jeito dos nossos antigos curarem nossas crianças. E depois que a criança recebe sua alma de volta ele vai ficando melhor, começa a comer mingau, e vai ficando forte e gordinho novamente.” (Depoimento de Tawayku Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Para que a cura xamânica da criança seja realizada, é preciso que o pajé estabeleça uma comunicação com o espírito que está fazendo mal a ela. Essa comunicação pode ser efetivada por meio do sonho ou então em rituais realizados por meio de oferendas. A comunicação estabelecida parece ter como intenção uma aproximação amigável com aquele espírito. A alma da criança é resgatada pelo pajé, por meio do estabelecimento da linguagem com ele e por meio da fala persuasiva, de modo que o espírito entregue ou deixe escapar a alma, que é reestabelecida no corpo da criança, trazendo a cura de seu corpo. Uma alma que se afasta do corpo é a fonte do enfraquecimento e adoecimento do corpo.

Guerra como defesa máxima da vida

A prática de *e'wẽwãna* tem uma relação direta com a guerra. Para os antigos, quando ainda os povos indígenas guerreavam entre si, o treinamento com uso de remédios era fundamental. Era preciso possuir habilidades específicas durante o combate: pontaria, velocidade para correr, agilidade para esquivar-se de flechas e força e resistência para lutar.

A agilidade para escapar é uma habilidade fundamental na guerra. Os Yudja, por meio da observação e de seus modos de comunicação com a natureza, buscam identificar essa propriedade nas diferentes formas de vida existentes. Os pais, com a intenção de proteger suas

crianças, fazem tratamentos com o uso dos remédios procurando deixar seus corpos preparados para as mais variadas situações que se pode enfrentar ao viver na floresta.

Prepara-se o corpo da criança com um tipo de treinamento, que tem um caráter de brincadeira, para que ela ganhe habilidades e agilidade ao fazer alguma coisa. É um modo específico de preparação do corpo da criança. Existe uma outra formação para preparar o corpo para guerra, que envolve formas mais intensas de treinamento, rituais para a guerra – realizados de modo diverso das práticas destinadas às crianças –, envolvendo também o uso desse remédios para escapar dos adversários de guerra.

Nossos antigos usavam bastante esse remédio na época que tinha muita guerra, e se a gente nunca usar isso, a gente não vai ter uma habilidade para escapar das coisas. Quando a gente fica desse jeito os inimigos nunca flecham a gente, nunca é flechado pelo inimigo, por isso é bom esse remédio. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

A performance desses rituais realizados pelas crianças reproduz algumas situações de guerra. A exemplo da saracura (*xarãkũ da eweãnu seha*). A saracura é um pássaro que habita as regiões pantanosas, margens de rios e lagos, tem pés longos com dedos muito compridos, para facilitar a locomoção sobre a vegetação flutuante. As asas são curtas e arredondas, pois esta ave se desloca mais em terra, porém pode voar muito bem, mas tenta não fazê-lo. É uma ave de índole inquieta e se movimenta sem parar²⁰. Ela corre sem sentir cansaço.

Usa-se o pé da saracura como remédio. Duas crianças postam-se em frente ao adulto que passa o pé da saracura de perna em perna, pronunciando “Corre com a saracura!” O adulto que está passando, quando está com o pé da ave em suas mãos e pronuncia as palavras certas invoca o espírito da saracura para a ação sobre aquelas crianças. Quando é passado na última criança da dupla, ocorre uma espécie de pega-pega entre elas. Esse pega-pega reproduz uma situação de rapto e fuga. Remete tanto à situação de rapto de crianças²¹ de um povo inimigo com o qual se está guerreando quanto ao rapto de animais durante uma caçada. Ao mesmo tempo em que se treina a habilidade e velocidade para pegar, treina-se também a fuga (do inimigo, de um animal).

A corrida é necessária ainda para que o dom do remédio seja transferido ao corpo da criança. É preciso que a pessoa execute a ação do dom que está recebendo para que ele realmente seja incorporado. A realização física do dom adquirido também representa a forma pela qual o espírito passa a acompanhar a criança, no caso da saracura, isso se dá por meio da

²⁰ Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/saracura/>>. Acesso em: dez. 2015.

²¹ O rapto de crianças e mulheres de outros povos era prática comum durante as guerras dos povos ameríndios.

corrida. Assim, o espírito da saracura passa a acompanhar aquela criança após a corrida, servindo-a com sua habilidade e fornecendo-lhe sua proteção.

Em algumas situações vividas, uma pessoa deve ter rapidez. Por exemplo, quando está na roça, pode encontrar um bando de caititu, animal que gosta de comer mandioca e por isso visita a roça com alguma frequência, representando inclusive um problema para os yudja, que são desfalcados em seu estoque de mandioca. Quando se encontra em uma situação como essa, é preciso ser muito rápido. Não há tempo para pensar duas vezes, não pode ter dúvidas e nem pensar: o que eu vou fazer agora? É necessária uma ação imediata: correr. Quando passa esse remédio, no instante em que se encontra o bando, o espírito da saracura é quem fala: “corre rápido”! E a pessoa na hora corre na direção certa, de forma a escapar do bando. Por isso a saracura confere sentido de proteção e ao mesmo tempo de habilidade.

Quanto mais se usa, principalmente na Lua nova, mais rápida fica a pessoa, mais se incorpora o espírito, que passa a acompanhá-la, auxiliando nos momentos necessários. Assim, mais ágil e veloz a pessoa se torna, e na hora da brincadeira, tem cada vez melhor desempenho. Esse dado parece apontar, portanto, para o efeito cumulativo. É importante ser feito por crianças, por elas terem sua alma mais frágil. Dentre outros aspectos já mencionados, a fragilidade de sua alma também é devida ao fato de ela ainda não possuir junto ao seu espírito camadas de proteção fornecida pelos diversos espíritos que passam a acompanhá-la por meio da ação dos remédios.

Agora a corrida é livre, tem a disputa de corrida com adversário e outro é correr atrás de bicho. Isso é para a gente ficar veloz, que passamos remédio, o espírito de remédio faz a gente ser veloz. Saracura é um pássaro que corre muito e não sente cansaço. Só nós correndo sem ajuda de remédio, cansamos rápido, mas o espírito de remédio fazendo a gente correr, não cansamos logo. Passando todo tempo, pode entrar no nosso corpo, assim é o nosso remédio, passando todo tempo, entra na gente. Quando a gente caça a gente corre muito e é preciso estar preparado. Na guerra era usado para escapar do inimigo. Hoje a gente está usando para eles serem bons caçadores, e serem mais veloz. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Apesar de não existir mais guerras entre os povos indígenas no Xingu, argumenta-se que, mesmo assim, é preciso usar os remédios. Ao ser perguntado sobre a ausência de guerras e uso de remédios, Yabaiwa relacionou o ato da guerra com outros âmbitos. A guerra, para ele, continua, porém, são guerras políticas, para a garantia de direitos dos povos indígenas, em que essas habilidades continuam sendo necessárias: “Precisam continuar usando remédios, mesmo que não exista mais guerra. Tem a luta política, [o remédio] abre caminho e desvia

dos perigos. Aprende-se como conversar com um inimigo.” (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Por outro lado, essas habilidades também auxiliam em tarefas cotidianas. Existem remédios que favorecem o aprendizado de cestaria e tecelagem, assim como habilidades para a guerra podem ser usadas também no cotidiano. A guerra pode ser simbolizada como a expressão da *máxima defesa da vida*. Os trabalhos e ações do cotidiano yudja visam à manutenção e defesa da vida. Para viver diretamente dos recursos da floresta, é preciso ter força: quando se traz uma canoa feita na floresta para o rio, para carregar as madeiras para fazer uma casa; é preciso ser veloz e saber fugir de animais perigosos.

Irei, a seguir, elencar um conjunto desses remédios usados nas crianças de forma coletiva, como rituais de preparação do corpo, que foram levantados em campo, e que estão relacionados tanto à preparação para guerra quanto à preparação para o enfrentamento da vida. São remédios para o treinamento do guerreiro e do caçador, destinados a ambos os sexos, que trabalham a força e a agilidade.

Treinamento com flechas

Existe uma gama de remédios que tem como intenção a preparação do menino para ser um bom flechador. Para se tornar um bom flechador, é necessário trabalhar diferentes habilidades na pessoa, para que ela possa ter um bom desempenho. O milho (*macaxi*) é um remédio usado para trabalhar a esquiva da flecha, o bico do pássaro socó (*xãxã y'a*) – pássaro pescador –, não deixa escapar os peixes; a castanha (*elã a'a*) é útil por ser muito reta e transmitir pontaria ao corpo da pessoa, e *anaimã* pinga-se no olho para ver melhor e não tremer a mão na hora de flechar.

Quando queremos ser craques em flechar, podemos passar o remédio todo dia, mas hoje em dia a pessoa não se interessa mais muito nessas coisas. As pessoas interessadas em passar remédio podem passar todo dia, todo dia. E fica craque de flecha e quando for caçar ele pode matar os bichos, mas quando a pessoa que não é boa de flecha, mesmo encontrando o bicho, ele não consegue matar e pode lançar as suas flechas e voltar para casa somente com seu arco. (Depoimento Tinini Juruna, Tuba Tuba, 2015).

Na pesquisa de campo, foram levantados dois tipos de práticas corporais associadas ao uso desses remédios: o treinamento para atirar flecha (*pipika ã'ã da hae*) e a brincadeira de flecha (*txukaya da wüwi*). Abaixo irei descrever como são essas práticas corporais.

Pipika ã'ã da hae : treinando atirar flechas

Esse jogo é constituído pelo desafio de acertar um alvo de palha, confeccionado por um adulto, e que tem em seu interior uma cabaça (*kurunhu*) no meio, representando o coração da anta (*ikurunhu*), que deve ser acertado pelas flechas das crianças.

Esse treinamento é mais associado ao uso dos remédios da castanha, do bico do socó e ao colírio *anaimã*. Espera-se, com esse treinamento, que a criança pratique e adquira mira e boa pontaria no uso da flecha, habilidades fundamentais tanto na caça quanto na guerra. Na maior parte das vezes, são os adultos que confeccionam as flechas para as crianças. Deve-se ter muita habilidade ao fazer a flecha, para que ela voe bem alinhada para o alvo que se quer atingir. Para confeccionar a flecha, primeiro, esquentam-se a taquara no fogo, de modo que ela fique maleável e a pessoa possa deixá-la bem reta. Depois, é preciso saber como colocar a pena na parte traseira da flecha, para ela voar bastante tempo e não cair logo, e também é preciso conhecimento do tipo de ponta que será usada em cada flecha. Os Yudja tem ponta de flecha lisa e afiada, e também ponta de flecha com dentes na lateral, para se prender ao alvo.

É interessante notar como, nesse processo de confecção, está implícita certa concepção de aprendizado: os adultos fazem as flechas, relatando o que estão fazendo sob o olhar atento das crianças que observam todo processo e cada detalhe da confecção. Quando estive em campo, algumas crianças começaram a fazer suas próprias flechas, principalmente a parte de esquentar a taquara no fogo, mas as demais partes foram feitas exclusivamente pelos adultos, para que fossem mais efetivas. Depois de terminada a confecção pelos adultos, foram deixados para trás alguns materiais, e pude observar as crianças tentando fazer as outras partes da flecha, treinando a partir daquilo que tinham acabado de observar durante a confecção. Esse caso ilustra a forma como a criança faz sua “cópia” e o caminho de descoberta pela prática, formando sua habilidade, como nos apontou Ingold, na primeira parte da dissertação. Existe certa dinâmica que ordena o aprender: primeiro a criança vê, depois faz.

Figura 7 - Fazendo flecha, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Txukaya da wiwi (brincadeira de flecha)

Essa brincadeira está mais associada ao remédio do milho. Mais uma vez, são os adultos que mostram às crianças como devem usar esse remédio. A pessoa joga em si mesma os grãos de milho, desviando do grão, e, à medida que vai jogando, vai falando: “*Ya ki bi*”, que quer dizer “por aqui”. Assim, a performance apresentada é de um jogo de corpo em que a criança joga em si mesma, desviando-se do grão e atirando-o por cima, por baixo, pelos lados, e ao mesmo tempo ela se abaixa, ergue-se, pula, desloca-se para a direita, para a esquerda. Assim se treina tanto a esquiva da flecha representada pelo milho quanto ganha-se a proteção do espírito do milho.

Figura 8 - Taikapĩ demonstra como deve ser usado o milho.

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 - Menino usando o remédio do milho, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Nessa brincadeira, são usadas flechas feitas de folha bem novas de inajá, porque mais maleáveis, e porque não ferem o corpo da criança. São feitas muitas flechas para poderem jogar. O jogo começa com a formação de dois grupos. Fica uma criança ao lado da outra em um espaço delimitado como seu campo. Da mesma forma é posicionado o outro time, diante do opositor. Ambos os times armados com suas flechas de palha. Como na guerra, um dos grupos ataca primeiro e o outro contra-ataca, e assim começa a batalha. Aquele que for atingido por uma flecha, deve deixar o jogo até que um grupo se desfça, dando a vitória ao outro grupo.

Figura 10 - Jogo de flecha, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Antigamente, quando se fazia guerra com outros povos, esse jogo era realizado frequentemente, para preparar-se para escapar da flecha do inimigo. Desse modo, mesmo que a pessoa estivesse perto do inimigo e fosse atirada uma flecha contra seu corpo, ela saía de qualquer jeito, meio desajeitada, e a flecha errava o corpo dele. É o espírito do milho que se põe a frente do corpo da pessoa e tira em movimento de esquiva dos braços a flecha da direção do corpo da pessoa. Não é apenas um treinamento da agilidade ao esquivar-se do grão de milho, é também o recebimento da força de proteção do espírito do milho, que passa,

daquele momento em diante, a acompanhar aquele corpo-alma. Assim, uma pessoa poderá estar protegida, desviando de qualquer situação de perigo que ela encontrar.

Também era importante treinar com flecha de palha, porque na guerra tinha-se que ter coragem de “encarar de frente” a flecha vinda do adversário, sem desviar o rosto ou ter medo. Desta forma, quando alguém atirava a flecha na pessoa, ela olhava e podia saltar para o lado oposto, escapando da flecha, assim como no jogo.

papanam : leveza e agilidade

Papanam é um inseto parecido com uma aranha que se vale da pouca densidade de suas patas para flutuar na superfície da água e movimentar-se com leveza e agilidade, sem que afunde na água. Por essa propriedade, ele é tido como um bom remédio para os Yudja.

Quando a gente usa a gente fica igualzinho eles, tem mais agilidade, fica pulando para lá e para cá quando o inimigo joga a flecha. Por isso que é bom usar esse remédio, porque ele é rápido, fica flutuando para lá e para cá. (Depoimento Yabaiwa Juruna, Tuba Tuba, 2015).

du'a ipãkî de wewanu seha: remédio do osso do tatu

Esse remédio é bastante usado para formar um lutador. Na pesquisa de campo, não foi possível presenciar a luta yudja propriamente dita, mas as informações colhidas mencionam que essa luta é feita em dupla, com regras específicas, sendo normalmente realizada em dias de caxiri e tendo como intenção sentir a força do outro.

Para ser um bom lutador, existem muitos tipos de remédio. O osso de tatu é um deles. Todos esses remédios, basicamente, têm o mesmo funcionamento dos outros. Nesse caso, o espírito do tatu fica junto com a pessoa. A pessoa que usa esse remédio quer a força do tatu, que possui casco e osso bem duro. A força do tatu é incorporada à da pessoa. Mas é preciso ter respeito por aqueles espíritos que acompanha a alma, se faz uso do osso (*ipakun*) do tatu, deve-se seguir as regras de restrição alimentar dele e também não poder ter relações sexuais quando está usando esse remédio (no caso de pessoas mais velhas). Quando esse remédio é passado em crianças, deve-se cuidar bem da alimentação dela. Essa é a forma de respeitar esses espíritos e agradecer os benefícios que ele traz.

paaka: força e equilíbrio

O *paaka* é utilizado para a força e o equilíbrio. Esse remédio é passado nas articulações do corpo da criança. Durante o tratamento, evoca-se pelas palavras os dons para aquela criança. Tomarei como exemplo as palavras proferidas por Taikapĩ ao passar *di'a waha* em Yaki (3 anos), sua neta:

Yaki você tem que ser forte.
 Você [remédio] tem que segurar Yaki.
 Outro, seu braço.
 Yaki, você tem que não ser derrubada pelos outros.
 Agora seu pescoço
 Yaki, você tem que ficar forte, forte, forte.
 Tá bom.
 Vai embora com a fraqueza da Yaki. (joga o remédio no rio)

Após seu uso, a criança e o adulto que passou o remédio iniciam uma brincadeira de empurrar o corpo um do outro a fim de manter-se firme e não cair. Após essa brincadeira, joga-se o resto desse remédio no rio, pedindo que leve a fraqueza da criança embora.

Figura 11 - Taikapĩ e sua neta lutando após passar remédio para a força. Aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Abaixo, um depoimento de Tarinu sobre o efeito desse remédio:

Esse é um remédio de criança. É muito bom. O nome é *paaka*, é muito bom. Antigamente quando essa árvore [que extrai o *paaka*] era gente, ele lutava. É por isso que nós usamos como remédio para a criança. A pessoa que usa todo tempo fica forte. A gente não cai, mesmo carregando peso ou lutando com o adversário, fica invencível. É por isso que passamos esse remédio. Esse *paaka* antigamente foi o adversário da lagartixa, mas não foi derrotado.

Por isso passamos esse remédio. É um remédio bom.

Também tomamos o caldo dela, misturado com o caxiri. E também quando o galho dela fica seco a gente queima e passa no corpo. Quando a árvore é nova, só raspamos seu tronco e passamos em nosso corpo. Todo dia a gente passa.

Dizem que o espírito dela quando entra na gente nos deixa forte, e não nos deixa desequilibrar. Na luta quando o nosso adversário puxa a gente o espírito nos segura e não conseguem nos derrubar. Dizem que o espírito dele é muito forte, por isso que gostamos desse remédio e cuidamos bem dele.

Não queremos que ele acabe e onde ele tiver nós buscamos. E os outros remédios que passamos, mesmo que fiquem em regiões distantes a gente vai buscar. Não existe só esse remédio. São muitos e por isso que não queremos que nossa floresta seja destruída. Onde as crianças vão poder encontrar isso se nossa floresta for destruída? Como os nossos avós nos ensinaram isso, é por isso que sabemos sobre esses remédios e até hoje não esquecemos e passamos isso para os nossos filhos e netos. Se não tivéssemos essas coisas ficaríamos muito triste e sentindo falta. E por isso não aceitamos que esse tipo de remédio acabe e estamos mantendo ele. (Depoimento Tarinu Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

Deve-se usar *paaka* bem cedo, antes do nascer do Sol; as crianças tomam banho no rio logo cedo e passam o remédio, que deve ser deixado secar no corpo, não podendo tomar banho logo em seguida, senão a essência do remédio é “pega” pelos peixes.

Remédios para o bom aprendizado

Existem remédios que são mais destinados para favorecer o aprendizado. Trata-se de remédios que influem tanto na aquisição de uma habilidade específica, como a tecelagem, cestaria e cerâmica, quanto na sensibilização de formas de percepção e na memorização, para melhor aprender algo.

aranha: arte de tecer

Para favorecer o conhecimento e a habilidade da tecelagem, usa-se uma aranha, para que ela passe sua arte de tecer às mãos das meninas. A narrativa sobre a epopeia de *Senã'ã* contém uma passagem em que conta-se que essa aranha morava na casa dele, era ela quem

fabricava para ele suas redes para dormir. É comum encontrar essas aranhas em meio às palhas usadas para a construção dos telhados da casa, por isso suas teias também podem ser encontradas nos telhados das casas. Assim nos conta Nunhã:

Essa aranha que os povos usavam antigamente. E talvez essa aranha tenha uma ligação divina e por isso usamos essa aranha para passar em nós, antigamente essa aranha morava com Deus e ela que confeccionava todos os tecidos de algodão como rede e cobertor. Dizem que ela tecia o dia todo e Deus contou para uma pessoa que foi visitar Ele. O Deus disse: "essa é minha tecelã" (Depoimento Nunhã Juruna, Tuba Tuba, 2016).

A tecelagem entre os Yudja é uma atividade exclusiva das mulheres. Elas tecem cintos, bolsas, saias, tipoias e redes, e aprender a tecer esses objetos é tarefa das meninas. Para favorecer o aprendizado, deve-se usar como remédio certo tipo de aranha que tece teias muito resistentes.

Quando se tem uma teia com essa aranha, pode-se pegar a aranha que está na teia e passar na mão da menina, para que a aranha morda as pontas dos dedos dela. Enquanto é passada a aranha nos dedos, pede-se a ela: "Passe sua arte de tecer, para que ela seja uma boa tecelã".

Também existe remédios para meninas. Para menina ser boa de tecelagem ou boa de cerâmica. Na corrida (da saracura) as meninas também participam, mas mais para os homens. Para ela ser boa de tecelagem, a mãe também prepara, tem outros insetos que eles usam tipo aranha. Para a menina ser boa fiadora de algodão, para ela ser habilidosa. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, Tuba Tuba, 2016).

Após o uso da aranha como remédio, deve-se pegar o algodão cardado, esticá-lo de modo a ficar com uma fita de mais ou menos 60 cm, uma das pontas dessa fita será grudada na palma da mão com a saliva, na outra ponta põe-se fogo para ir queimando até chegar bem próximo da outra ponta, na mão da menina. Quando chega nesse ponto, a menina deve apagar a chama juntando as duas mãos. Esse é o desafio e o remédio para formação da menina como tecelã.

Figura 12 - Taikapi e sua neta lutando após passar remédio para a força, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

anaima e pamari: memorização e modos de saber

Existem remédios que facilitam o aprendizado e memorização do modo de fazer artefatos. Esse remédio acelera o aprendizado para confeccionar cestaria e cerâmica. Como o algodão, *anaima* e *pamari* são usados como colírios, pingando sua essência nos olhos. São remédios mais usados pelas mulheres. Quando se passa *pamari* no olho, as mulheres pegam uma esteira de palha e fingem que estão confeccionando-a, para que o espírito desse remédio dê habilidade de cestaria a elas. A mesma coisa pode ser feita com a tecelagem ou a cerâmica.

*****

É digna de nota a distinção entre gêneros no uso dos remédios. Os remédios destinados à força e resistência são usados por meninos e meninas. De fato, ambos os sexos precisam dessas habilidades na lida diária. Mulheres vão à roça e voltam com pesados carregamentos de mandioca e outros produtos. É preciso ter força para ralar, pilar, espremer, é

preciso ter resistência para, ao pé do fogo, torrar a farinha e cozinhar as carnes. Ao mesmo tempo, também é necessária precisão para confecção de redes, cestarias e cerâmica.

A tecelagem e a cerâmica tem relação direta com o zelo de uma mãe para com seus filhos. A cerâmica relaciona-se com a alimentação, antigamente só se cozinava os mingaus e caldos em panelas de barro, assim como elas são igualmente usadas na hora de servir os alimentos. As mães, ao engravidar, já começam a tecer suas tipoias para poderem carregar os filhos, também é papel da mulher tecer redes para dormirem. É sinal de bom zelo com seu filho refazer as redes quando estão puídas.

Em um trecho sobre a história de *Senã'ã*, é possível perceber o valor dado ao zelo da mãe para com o filho, quando, ao perceber que sua primeira esposa o havia traído, gerando *Orobiatá* (filho do gambá), demonstra sua zanga renegando os cuidados para com os filhos²² e impondo uma série de provas a eles, as quais têm relação com as habilidades adquiridas pelo uso de remédios.

Assim, muito zangado com o adultério, *Senã'ã* recusou-se a oferecer os cuidados e carinho paterno aos filhos, obrigando-os a morar em outra casa e proibindo a mãe de proteger os meninos. Ela cede aos caprichos do marido, “pois não era uma mulher que prestasse” (LIMA, 2005, p. 33). Passado um tempo, *Senã'ã* pensou em matar a esposa, o que de fato ocorre, por intermédio dos *abi-sem-ânus*. Ele pensou e assoprou, e, assim, quando a mulher caminhava sozinha, foi acometida pelo ataque dos *abi-sem-ânus*. *Senã'ã* então se casa com a irmã mais nova da esposa.

Essa mulher foi uma boa esposa e mãe, “empenhava-se em dar aos filhos proteção, preocupava-se com suas andanças, tenta substituir suas redes puídas por novas” (LIMA, 2005, p. 34). Mas todo seu empenho foi impedido pelo pai dos meninos, que exigiu da esposa que os deixasse em abandono: “os meninos sabem cuidar de si”. (LIMA, 2005, p. 34). Os dois mais velhos eram perfeitos, tinham os poderes transformadores do pai, sopravam as folhas em passarinhos e abatiam com suas flechas para comer, ao passo que o mais novo flechava somente folhas, se os irmãos não assoprassem para ele.

Porém, os meninos sofriam com a ausência da mãe, principalmente o mais novo, que não cessava de chamá-la e querer sua presença. Então, *Senã'ã*, assoprou uma folha graúda, transformando-a em um Jacu, que conta aos meninos a triste sorte da mãe, atribuindo o fato ao comportamento adúltero dela. Os meninos, indignados, querem vingança. E assim desdobram-se diversas narrativas sobre os feitos dos filhos.

---

²² Incluindo os dois primeiros que nascera a partir do sêmen de *Senã'a* depositado no orifício, aberto na areia pela urina de sua esposa.

A mãe *nana*²³ e os filhos interpretam a atitude de abandono do pai como uma insegurança em relação à paternidade dele. Os dois mais velhos, filhos diretos dele, respeitam a imposição do pai, “não vão à sua casa, não lhe dirigem a palavra, intimidam-se, sabem que não serão bem-vindos” (LIMA, 2005, p. 35). Já o mais novo é filho de animal, assim é desprovido de bom senso: “não tem consciência de sua fraqueza, não mede as palavras, apronta-se para estar à frente dos outros, quer impor-se ao pai a todo custo.” (LIMA, 2005, p. 35). Os mais velhos irritam-se com ele, chamando de *eü*, de bastardo, mas mesmo assim protegem o caçula.

Nessa passagem, há uma análise muito interessante feita por Lima (2005), que pode servir como indicação da posição da criança na sociedade yudja.

Quer dizer, mesmo meninos, os filhos de *Senã'ã* procedem como adultos em face de seu pai, enquanto seu irmão caçula procede como criança Yudja, que de tudo querem saber, para tudo têm uma opinião, sentem-se gente grande, tornando-se assim adoráveis para seus pais e irmãos mais velhos (LIMA, 2005, p. 35).

A autora relata ainda que a verdadeira intenção de *Senã'ã* era fazer o mundo tal como ele é hoje, fingindo-se zangado com a conduta de adultério da mãe. Usou-se do caçula como mensageiro, fazendo chegar aos filhos o que deveria ser criado ou adquirido. Ele soprava neles as ideias que tinha em mente e assim elas penetravam no pensamento dos meninos. Essas ideias eram transmitidas como proibições, lembrando o perigo que a desobediência acarretaria.

Foi dessa forma que “*Senã'ã* engajou as crianças em uma série de ‘exercícios’ (de força), todos extremamente perigosos, para, em exibição e glória de sua própria potência, e em absoluta certeza da paternidade dos meninos mais velhos, realizar seus objetivos” (LIMA, 2005, p. 36). A autora ainda relata que tais exercícios exigiam muitas astúcia dos filhos de *Senã'ã*:

Nos exercícios aos quais se entregam com segurança e com o intuito de dissipar a zanga do pai, os meninos se expõem à poderes de seres-isãmī (os ogros), subjugam-nos com sua astúcia e matam-nos em um confronto com o caçula, a quem se opõem como divino ao humano (o animal – diria os Yudja), a potência à impotência, a sabedoria à estupidez (LIMA 2005, p. 36).

Encerra-se dessa forma a participação de Oriabatá na epopeia e finda os mal-entendidos entre pai e filhos. Esse trecho da saga dos filhos revela aspectos interessantes sobre maternidade, paternidade e a relação dos filhos de *Senã'ã*. A *idja nana*, irmã da falecida

²³ *Idjã*, significa mãe. *Idjã nana*, significa outra mãe. Assim são chamadas as irmãs da mãe.

mãe dos filhos, empenhava-se em zelar pelos filhos, mesmo contrariando o desejo do pai, que achava que eles deveriam dar conta de si mesmos. O pai impõe aos filhos desafios, a fim de prepará-los para o enfrentamento de diversas situações e confrontos. A mãe, de outro lado, garantia que os cuidados domésticos para com eles não fossem negligenciados, fazendo novas redes e preocupando-se com suas andanças.

Os filhos, por sua vez, enfrentavam os desafios para agradar ao pai e mostrar a ele seus dons, que comprovavam sua origem divina, e o desenvolvimento de suas habilidades. Em oposição, encontra-se o irmão caçula, que demonstra sua imperfeição e humanidade, que “não tem consciência de sua fraqueza, não mede as palavras” (LIMA, 2005, p. 35) e só sobrevive aos desafios com auxílio dos irmãos, que mesmo irritados com sua irreverência o protegiam nos momentos necessários. Os filhos mais velhos demonstravam respeito aos pais pelo modo com o tratavam, sem dirigir-lhes diretamente a palavra, não enfrentando a zanga do pai. A atitude de respeito e obediência pelos mais velhos mostra o comportamento adequado de pessoas yudja adultas, que devem esforçar-se pelo bom convívio em comum, ao passo que Orobiatá – o mais novo, procede como criança Yudja, que “de tudo querem saber, para tudo têm uma opinião, sentem-se gente grande, tornando-se assim adoráveis para seus pais e irmãos mais velhos” (LIMA, 2005, p. 35).

O comportamento de Orobiatá figura a liberdade vivida pela criança Yudja na aldeia, que circula em todos os espaços e participa de todas as atividades, livre ainda de restrições sociais que vão se estabelecendo ao longo das relações em que vão se engajando. Faz parte da infância yudja a possibilidade de ser *napiukau*, aquele que não escuta, que não compreende. Aprender a ouvir é uma habilidade que deve ser adquirida durante a infância para deixar de ser *napiukau*. Uma pessoa que continua a não escutar e compreender as regras sociais que vão sendo estabelecidas ao longo do tempo, por meio das relações sociais, é considerada inadequada. A pessoa tem o período da infância para, por meio de sua liberdade e experiência, perceber os limites daquilo que pode ou não ser feito. E a narrativa de *Senã'ã* informa como é o comportamento adequado de uma pessoa yudja para com os seus parentes, seu grupo, e o lugar de experimentação da criança nessa sociedade.

6 Sobre brincadeiras e brinquedos

Segundo Tinini, quando a criança está bem de saúde, ela brinca, ela pode *wiwi*. *Wiwi* é entendido como o ato de brincar, porém é específico de um tipo de brincadeira espontânea da criança. Como uma forma de expressão da criança quando se relaciona com o mundo, porém é um gesto individual dela, uma ação mais tranquila e concentrada na interação da criança com alguma coisa, por exemplo, quando brinca sozinha com um objeto, imaginando que é um barco, uma casa, uma pessoa, qualquer coisa que ela queira. Pode-se brincar também com alguém, fazer um jogo simbólico, como brincar de casinha, em que as crianças envolvidas criam, naquele momento, um enredo para este tipo brincadeira.

Se a criança não está bem de saúde, ela pode se mostrar fraca e apática para as brincadeiras, ou pode brincar mais devagar, sozinha, sem muito interesse em interagir com o outro. Ela tem vontade de fazer as coisas, mas não consegue, porque ela não está bem de saúde, o corpo dela está fraco. Saúde para os Yudja tem a ver com estar saudável, disposto, animado para trabalhar, festejar, jogar, pescar, roçar, sorrir e ter boas atitudes consigo mesmo e com sua comunidade. Se a criança está bem de saúde, ela vai brincar, e poderá trazer a alegria da brincadeira e da felicidade dela.

Epīdīdika já é um termo relacionado à brincadeira que tem aspectos em comum com a noção de jogo. Foi traduzido como “mexer com o outro”, estar e brincar com alguém. Tem um aspecto de *brincar com o outro*, disposição de estar com seu grupo, sua turma, mas também o caráter de ter um conjunto de regras determinadas para acontecer.

Os brinquedos estão incluídos no universo de *wiwi* e ganham a partícula *ha* ao final, ficando *wiwiha*. Existem diversos tipos de brinquedos, muitos deles se assemelham com os objetos usados no cotidiano, mas em miniatura, como uma tipoia do tamanho da criança, bancos, arco e flechas, cestos pequenos. São brinquedos utilizados juntos ao afazer do adulto e que possibilitam a criança participar das atividades.

Wiwi e *epīdīdika* denotam, aqui, a disposição em se relacionar e estar com o outro quando se tem saúde. Podemos relacionar essa noção com a etimologia da palavra brincar, que tem origem em brinco. Essa palavra, de origem latina, vem de “*vinculum* que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. A palavra *vinculum* transformou-se em brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-

se.”²⁴ Ou seja, aqui *wiwi* e *epididika* estariam relacionados com a capacidade de vincular-se a algo ou alguém.

É interessante notar que essa relação aponta para a questão da saúde da criança. Uma vez que vimos que a saúde da criança depende da necessidade da alma firmar-se no corpo dela, é possível estabelecer relação com o brincar e o ato do corpo-alma de vincular-se ao mundo. Quando uma criança está brincando, ela está criando vínculo com as coisas do mundo e seus parentes, firmando-se em sua humanidade e em seu grupo. Quando a criança não brinca, ou para de vincular-se, esse é um sinal de alerta para os Yudja, que entendem esse fato como a necessidade de cuidados com a alma, logo com a saúde da criança.

A relação corpo-alma também se estende ao universo dos brinquedos. Foi levantado em campo que alguns brinquedos também estão implicados nessa relação de constituição do corpo-alma da criança, como alguns chocalhos feitos de minúsculos bancos zoomorfos construídos com a madeira que os Yudja chamam de *patxantxã*. O *patxantxã* é uma árvore muito firme, com raiz bem grande. Usam-se pedaços dessa raiz para fazer esse brinquedo. Esse chocalho pode ser dado à criança ou amarrado em seu braço quando o bebê começa a pegar as coisas com a mão e a sentar-se. Nessa fase, é muito comum que tudo que a criança pegue com suas mãos leve diretamente para a boca, mordendo o objeto, até mesmo para coçar os dentes que estão irrompendo. Quando a criança morde as peças desses chocalhos feitos de *patxantxã*, o espírito dessa árvore, por meio da força de sua raiz, pode passar a proteger o corpo-alma, beneficiando e estabelecendo uma simbiose positiva com a criança.

A fabricação de brinquedos passa muito pela noção de desenhar ou imitar a forma de determinada coisa. Para nomear a boneca, por exemplo, usa-se *ali yahã*, que significa algo como: desenho da criança; formato da criança; imitação da criança; como uma criança.

Daí tem aquela ideia de imitar, imitar o desenho da criança que é a boneca, o desenho do passarinho. Quando você imita o desenho de algo, também se cria de certa forma um espírito para aquele objeto. É o mesmo que ocorre quando se faz uma boneca, quando você produz esse objeto, ao mesmo tempo se cria um espírito. O desenho de algo chama o espírito para habitar esse corpo. A mesma coisa você faz com o passarinho [feito de milho], você tá criando aquele espírito que é do bem. O milho é para comer, como o milho é bom, então esses espíritos, como o milho é bom também. Então esses espíritos ficam com você junto com o milho, ele se alimenta com esse milho. (Depoimento Tawayku, São Paulo, 2016).

A confecção de brinquedos se assemelha à noção existente na procriação humana. A produção do corpo do objeto é associada ao par alma; quando se constrói um brinquedo, junto se produz um espírito para ele. Esse processo envolve um duplo sentido de perigo e proteção.

²⁴ Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

Tanto pode beneficiar a criança, por sua simbiose positiva, quanto pode atrair espíritos de seres amorfos, pelo fato de a imitação de algo em sua forma original não ser exatamente idêntica ao original, mas, sim, um simulacro disforme, atraindo em sua existência espíritos amorfos que irão querer fazer par com o objeto.

Os pais fazem brinquedos para os seus filhos para que eles brinquem, mas não somente por essa razão. Eles esperam que os brinquedos entrem na rede de proteção que constitui o corpo-alma da criança.

Serão descritos a seguir os brinquedos e brincadeiras pesquisados.

Brinquedos de palha

kahu ai ede mami txa: aponta onde faz cocô

Esse brinquedo é feito com palha de inajá. Pega-se a folha bem nova do inajá, pois é mais maleável, e a trança, deixando o talo que fica no meio da folha. Quando se termina de trançar, enfia-se esse talo no meio da trança, de modo que se possa puxar, fazendo com que toda a trança se retorça. Para onde a ponta da trança apontar indica o local onde quem está brincando defecou.

Figura 13 - Tamayku fazendo o brinquedo, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

awila (mel) iware aha (cera) : cera abandonada pelo mel

Esse brinquedo é confeccionado com a palha imitando a cera da colmeia da abelha. Uma palha é trançada em cima da outra imitando a forma da cera. Essa trama das palhas vai subindo, parecendo o ninho de marimbondo (outro brinquedo).

Figura 14 - Fazendo a cera do mel, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

abaru kaha: cocar de porco

Cocar feito com a palha de inajá que fica espetado semelhante ao pêlo do porco. Durante as caçadas, os homens podem fazer esse cocar trançado quando estão no mato, e quando retornam para aldeia, trazem a caça usando esse cocar. Quando se caça bastante, os homens voltam felizes usando esses cocares.

Figura 15 - Meninos usando cocar feito com palha, aldeia TubaTuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

pupu: peteca

A peteca é outro brinquedo feito de palha. O nome dela em yudja é *pupu*. As pessoas gostam muito dessa brincadeira, mas ao mesmo tempo é preciso ter cuidado com ela, pois pode oferecer um tipo de risco. Algumas habilidades que vão sendo trabalhadas no corpo da criança são artes manuais, como no caso do uso do remédio da aranha para aprender tecelagem. Quando se joga muito peteca, as habilidades que estão localizadas nas mãos vão saindo do corpo com o impacto da peteca sobre ela. Tudo aquilo que foi sendo construído com os remédios vai se perdendo. Por isso, deve-se tomar certo cuidado e não exagerar na frequência desse jogo:

Tanto para menina, porque diz que quando a menina está jogando direto, direto ela não vai fiar algodão, não vai fazer tecelagem, não pode, vai desistir de toda a arte das mulheres, pintura, tudo isso ela está jogando fora, ela vai perdendo esse tipo de arte que ela construiu dentro dela. Nada é à toa, porque esse já passa na visão deles. Assim, que acontece, aí pessoas falam assim, já aconteceu isso com várias pessoas, então por isso que tem esse conhecimento, essa preocupação já antes, quando tem uma brincadeira assim, já tem essa explicação. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

macaxi upa: pássaro feito com milho

O brinquedo feito com a espiga de milho pode ser de vários tamanhos, conforme o tamanho do milho. Pega-se a espiga e a folha do milho e vai-se transformando-a em um pássaro: faz-se as asas, a cauda, então pega-se a espiga do milho, que é amassada, encaixa-se as asas e caudas, mistura-se com cera, faz-se o olho, a boca e fica parecido com um pássaro. Os pais fazem esse brinquedo e dão às suas crianças. É um dos primeiros brinquedos que uma criança ganha, os antigos faziam muito. Depois de pronto, o pássaro fica pendurado na casa, como se estivesse voando, e a criança pode pegar quando quiser para brincar.

Acredita-se que esse brinquedo também tem um espírito. Quando ele é confeccionado, o espírito do milho, que habita a matéria da qual ele é feito, permanece com sua ação sobre o brinquedo. Por esse motivo, ele é pendurado em casa, porque, à semelhança do processo da procriação humana, quando se faz esse brinquedo, está se produzindo também um espírito de um pássaro que protege a casa.

Daí sua casa é cheia dos espíritos do passarinho do bem. Porque o que você está fazendo é o pombinho, então o espírito do pombinho é protetor. Por isso que é legal fazer esses brinquedos para as crianças, deixar na casa, ou dar para ela, ela vai ficar andando com ele, mostrando para os outros, brincando. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

awã idju e'a ay ahã: espírito que chora com o brinquedo

Esse brinquedo é feito a partir da folha de milho. Para confecciona-lo, pega-se a palha de milho, rasga um pouco no meio encaixando a outra parte da palha no vão aberto, depois, puxa-se no meio e faz um tipo de nó, como uma espécie de trançado. O desafio é desamarrar o nó e colocar tudo de volta no lugar. Quando as pessoas deixam esse brinquedo no local onde brincaram e vão embora, pode aparecer algum espírito que, encontrando aquele brinquedo vai pegá-lo para brincar. Porém o espírito tenta tirar a trança da palha, mas não consegue, por isso ele começa a chorar.

Aí depois acaba até chorando porque ele não consegue desamarrar, ele não sabe como fazer, depois de várias tentativas ele chora. Por isso que esse brinquedo é chamado de *awã idju e'a ay ahã*, o espírito que chora com o brinquedo. Os espíritos não conseguem desamarrar e choram com aqueles brinquedos. Assim é nomeado esse brinquedo de acordo com o espírito chora e as pessoas que veem isso o nomeiam assim, porque tentam, tentam e não conseguem desamarrar esse brinquedos, então eles choram com esse brinquedo. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

O fracasso dos espíritos em desamarrar a palha é justificado pelo fato de que os humanos é quem são os “donos” desse brinquedo, e por serem os donos, apenas eles conseguem brincar com ele.

txukaya ã ahã: imitando o desenho de flecha, flecha de brinquedo

São confeccionadas flechas de palha de inajá para brincar de atirar. Pega-se apenas uma das folha bem novas, rasga-se ao meio, onde fica a haste da folha, e enrola-se apenas uma das partes da folha, deixando-a mais grossa e pesada, enquanto a parte que fica sem enrolar fica fina e leve, voando quando é atirada. Ela é feita pelas próprias crianças e é usada em brincadeiras de jogar a flecha no outro.

Figura 16 - Flechas de palha confeccionadas, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Outros brinquedos

arco e flecha

Um dos primeiros brinquedos que os meninos ganham é um arco em tamanho proporcional ao da criança e com flechas pequenas com cera de mel arredondada para não oferecer perigo de machucar.

chocalhos (de cabaça, madeira e casco de tracajá)

Quando a criança começa a engatinhar, ela já está começando a ficar mais esperta e ativa, já reconhece o pai e a mãe. Nessa época ela ganha de presente chocalhos, que podem ficar amarrados em seus braços ou presos em um pedaço de madeira. Quando ficam em seus braços, assim que elas se mexem, podem ouvir o chocalhar. Também pode ser usado quando a criança chora, balançando o chocalho a fim de que ela ouça o som e pare de chorar. Quando começa andar, ela ganha o brinquedo em forma de pássaro mencionado acima.

Existem diversos tipos de chocalhos. Pode se fazer com a cabaça, utilizando sementes dentro dela e fincando-a sobre uma madeira. Esses chocalhos são usados tanto por menino quanto por menina, e os pais usam para alegrar a criança e para ela parar de chorar.

Há chocalhos feitos com a madeira do cajá, que imitam as formas de animais. O cajá é uma árvore forte que possui um espírito protetor. Esse brinquedo funciona como um remédio para a criança. Nessa idade, como dissemos, ela gosta de experimentar o mundo com a boca. Quando ela brinca com o chocalho feito dessa madeira, ela pode morder e engolir pequenos pedaços dela, que é bem macia, lembrando a consistência do um isopor. Esses pedaços ingeridos vão transferindo ao corpo da criança suas propriedades, dotando-a de sua força e funcionando como um protetor para a saúde de sua alma.

Esse mesmo tipo de brinquedo pode ser feito com uma madeira chamada *patxantxã*. Esses brinquedos são feitos em diversos formatos, miniaturas de banquinhos, formas minúsculas de animais. Existem brinquedos como esses que são feitos com outros materiais e que são usados apenas para brincar, sem efeito de remédio.

Pega brinca, ele pode morder e comer um pedaço, aí porque ela tá recebendo proteção, por isso que tem que amarrar aqui, alguns pode amarrar aqui, alguns pode amarrar separado, pode fazer muito daí toda vez que ela vai brincar, daí você joga lá para ela, ela pode ficar chacoalhando, pode colocar na boca e pode até arranhar um pouco, para coçar o dente e pode comer. Quando a criança está engatinhando ela

gosta de mexer em qualquer coisa, daí vê uma coisa assim, pega e fica mordendo e daí também tá pegando proteção. Ela vai comendo e recebendo a proteção. Ao mesmo tempo. Tem que desenhar, pegar uma faquinha, tem que fazer bem bonitinho para a criança, aí depois que a criança pegar, vai mexer, vai destruindo um pouco, vai destruindo mas aquilo é um proteção para ela. Às vezes vai brincando até acabar, ou quando cai, daí acaba proteção, tem que fazer de novo. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Parece algo à toa, mas é essencial para a vida dela, para se proteger brincando. Aparentemente a criança está apenas brincando, mas ela está também se protegendo, incorporando e recebendo uma habilidade, uma boa proteção.

bordunas em miniatura

Os Yudja fazem bordunas em miniatura para as crianças pequenas, entre aproximadamente seis meses e dois anos. Ela tem efeito parecido ao chocalho feito com madeira de cajá. Um punhado de mini-bordunas são amarradas no pulso da criança para que ela chacoalhe e ouça o som produzido pelo tintirintar das bordunas batendo umas contra as outras. Os Yudja dizem que esse som é bonito para as crianças, quanto mais borduninhas tiver, mais alto será o som. As crianças brincam balançando e chupando as bordunas. Pode-se colocar um punhado dessas bordunas no pulso esquerdo e no pulso direito, estende-se uma esteira próxima dos pais e deixa-se a criança ficar engatinhando e brincando. As bordunas são feitas de *arinbiibia*, uma planta que fica na beira do rio. Esse é um brinquedo específico para as crianças, tanto para meninos quanto para meninas. Os espíritos que se aproximam dela sentem medo dessas bordunas, assim elas protegem o corpo da criança. Essas bordunas também protegem a criança dos efeitos do óleo de inajá. Além disso, também protege dos seres do rio quando a criança vai tomar banho.

Figura 17 - Borduna em miniatura na mão do neto de Taikapĩ, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016

ali yaha: imita o desenho da criança, boneca

Os Yudja fazem um tipo de boneca com fios de algodão. Essa boneca é confeccionada mais pelas mulheres, que as fazem para as meninas brincarem. O nome *ali yaha* é termo implicado pela ideia de imitação, de parecer-se com a imagem daquilo que se está copiando, a tradução seria algo como “imitando gente”, “desenhando uma criança”, ou ainda “parecido com uma criança”.

Esse brinquedo é confeccionado na família, para a criança brincar um pouco, mas é recomendado tomar alguns cuidados e não deixar a criança brincar por muito tempo com essas bonecas. Brinca-se um pouco e deixa-se de lado. O perigo vem de ao boneca imitar a forma de gente, porém ela não é igual aos humanos. Por vezes, elas têm menos dedos, assumindo formas que são vistas de outras maneiras e seu formato pode atrair algum tipo de espírito. Quando uma pessoa confecciona uma boneca, ela está ao mesmo tempo fazendo um espírito que habita a boneca. Acredita-se que quando se faz uma boneca dessas sem cessar é o próprio espírito que fica induzindo aquela pessoa a fazê-lo; nesse caso, os espíritos da floresta podem se aproximar e aquela boneca pode confundir-se com um objeto portador de feitiço.

Fazer bonecas pode ser então uma “porta de entrada” da ação desses espíritos. Assim como na produção de vida dos seres humanos, a constituição do corpo implica a produção mútua do espírito, ou alma da criança, o mesmo ocorre com a constituição do corpo-boneca,

que por sua deformidade pode atrair espíritos ou seres ogros que habitam a floresta e não possuem a civilidade e o código de sociabilidade humana (?). Quando ocorre essa aproximação do espírito no corpo-boneca, ele pode aparecer em sonhos para a criança e causar pesadelos. É uma forma de perigo para ela, por isso recomenda-se fazer pouco essas bonecas, e também brincar pouco, e logo deixá-la de lado.

Figura 18 - Yawaredu ensinando como fazer as bonecas às mulheres mais jovens, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Brincadeiras

meraki : pega-pega na água,

Essa brincadeira inclui meninos e meninas. É um pega-pega brincado na água, em que o pegador deve encostar sua mão na testa da outra criança para que ela seja pega. Esse é um tipo de *epididika*, porque está pegando alguém, está brincando com alguém, “mexendo com

os outros”, que remete à ideia de jogo. E ainda tem uma regra: o local determinado na brincadeira para pegar é a testa.

titau: pega-pega no rio.

Essa brincadeira é um pega-pega em que se pode pegar em qualquer lugar do corpo. Pode-se brincar fora da água, mas não é tão comum, é mais realizada dentro do rio. Nessa brincadeira, o pegador tem que pegar todo mundo, entretanto ele deve ser rápido, porque a criança que escapou pode libertar a que foi pega. Combina-se um lugar onde as crianças que foram pegadas devem ficar. Ou pode-se brincar de outra maneira: quando o pegador pega uma criança, ela o ajuda a pegar as outras.

Brincadeiras cantadas

yamutara: brincadeira de pular.

É uma brincadeira em que se pula, canta, dança. *Yamutara* brinca-se em roda. As crianças formam uma roda e de mãos dadas começam a brincar com uma pessoa no meio da roda. Iniciam a brincadeira cantando, pulando e girando agachados, quase de cócoras. Vão cantando e levantando-se, até ficarem em pé. Quando estão em pé, param de cantar e a pessoa que está dentro da roda tenta escapar, rompendo o elo das mãos em algum ponto da roda. As crianças que estão na roda esforçam-se em deixar as mãos unidas, quando a pessoa finalmente consegue escapar, a brincadeira vira um pega-pega, e quem conseguir pegar o fugitivo, entra para o meio da roda e reinicia-se a brincadeira.

Figura 19 - Meninas brincando de Yamatuara, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: acervo pessoal, 2016.

kania abïa: musicas dos animais

Existem diversos tipos de brincadeiras cantadas que fazem parte de um tipo de festa. Essa festa é para todas as idades, mas tem relação com as crianças, porque brincam dançando e cantando as músicas dos bichos. Imita-se, na dança, os gestos feitos pelos animais, cantando uma música que remete ao som que ele faz. É um conjunto grande de canções e brincadeiras que as crianças podem cantar e brincar sozinhas, ou são dançadas em outras festas ou faz-se uma festa exclusiva para essas brincadeiras. O carácter lúdico mais explícito é um traço de distinção em relação às outras festas, por isso sua relação com uma festa boa para as crianças.

Figura 20 - Brincadeira da festa Kania Abia em que se imita uma ave, colocando as mãos na cintura, aldeia Tuba Tuba.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

7 Narrativas para as crianças

Se até agora vimos que existe um conjunto de práticas medicinais e corporais voltadas para as mais variadas capacidades humanas, vamos a partir deste ponto adentrar o tema das narrativas, que me parecem ser complementares à educação voltada para as crianças. Essas narrativas ainda guardam relação com a constituição do corpo da criança, porém com maior atenção ao sentido da audição. Como já vimos, essas narrativas têm caráter de orientação de atitudes e, segundo os professores yudja, elas são enunciadas quando os pais ou avós gostariam de aconselhar seus filhos.

Seeger (1945) analisa que, para os Suyá, a audição corresponde ao termo *kum-ba*, em sua língua materna, no entanto, esse termo designa tanto ouvir como compreender e saber. “Uma pessoa é completamente integrada socialmente quando ouve, compreende e sabe claramente” (SEEGER, 1945, p. 46), de outro lado, a pessoa que “não ouve-compreende-sabe” é *ani mbai kidi*²⁵, assim o autor dá como exemplo “quando uma criança faz alguma coisa que não se recomendou que fizesse, ela é *ani mbai kidi*” ((SEEGER, 1945, p. 46).

O autor acrescenta ainda que

[...] na realidade, acredita-se que o ouvido seja receptor e depositário de códigos sociais, ao invés da ‘mente’ ou do ‘cérebro’. Quando os Suyá aprendem alguma coisa, mesmo algo visual, como por exemplo, um padrão de tecelagem, dizem: ‘está no meu ouvido’. (SEEGER, 1945, p. 47).

Essa concepção da escuta relacionada ao entendimento se assemelha à noção yudja descrita por Lima sobre o verbo *ēda’ēda* (*he*), que pode ser usado tanto para *entender* como para *ouvir*. A autora argumenta que a boa audição relaciona-se à capacidade de compreender as mensagens, memorizar narrativas e sua consequência seria a atitude de obediência às regras e crença em afirmações. (LIMA, 2005, p. 149).

A criança que não escuta, não compreende as afirmações. Nesses casos, os Yudja costumam usar o termo *napiukau*, para se referir ao modo com ela está agindo. *Napiukau* vem dos termos *napiu* (orelha) *kau* (sufixo de negação), o que confere o sentido literal de sem-orelha. Porém o campo semântico que envolve esse órgão se relaciona com a capacidade de compreensão, algo como aquele que não sabe ainda escutar/compreender.

---

25 “*Ani bai kiri* traduz-se por não ouvir-compreender-saber (*ani mbai* é um reflexivo aproximadamente equivalente a *kum-ba*; *kidi* é negativo)” (SEEGER, 1945, p. 46).

Uma criança que não sabe escutar, não tem capacidade de compreender as informações e de memorizar os conhecimentos. Em uma sociedade de tradição oral, ou seja, em que grande parte do conhecimento é transmitida pela oralidade e pela experiência, saber escutar é requisito essencial para a construção do conhecimento.

Para que a criança aprenda a ouvir bem, são usados remédios, a exemplo do remédio do japim, já descrito anteriormente. Quando, ao passar remédios, se a criança ainda continuar *napiukau*, os pais procuram deixá-la em casa para que ela possa se concentrar. O fato de ela não saber ouvir e compreender a torna menos hábil ao convívio social. Assim, seus pais cuidam para que a criança não passe muito tempo com outras pessoas, e evitam por um período que ela conviva com aquelas amigas que também não sabem ouvir e obedecer a sua família. A criança, quando está desse jeito, imita qualquer coisa que vê pela frente, ela quer fazer igual. Por esse motivo, ela deve ficar de repouso algum tempo em sua casa.

Durante esse período, é realizado um tipo de tratamento, até que a criança comece a reconhecer esse comportamento e a mudar sua atitude. O tratamento pode ser feito usando certo tipo de trepadeira chamada *kamihu*. Coleta-se preferencialmente na Lua nova e os pais devem manter segredo, não contando à criança o que irão fazer. Guarda-se esse segredo para dar um susto na criança, pois será o efeito do susto que afastará aquela atitude do corpo da criança. Quando chega a Lua nova, os pais pegam pedaços dessa trepadeira e usam para assustar o corpo da criança. Quando a criança passa por eles desavisada, bate-se nela com a trepadeira com pouca força, apenas para assustá-la. “É para assustar e tirar *napiukau* do corpo dela”. (Tawayku Juruna, 2015). Quando a criança leva um susto, ela fica mais esperta, recebe aquela energia dispendida pela trepadeira e fica esperta.

A criança reconhece: estou muito *napiukau* por isso ela está fazendo isso comigo. E agora tenho que ficar atenta, se não ela vai me bater mais um vez com aquela lá. Não é para judiar é uma coisa que você tem que tratar aquela menina assim. Melhorar a vida dela, para ela ficar mais atenta. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Quando a criança está *napiukau*, ela pode estar sob a ação de certos espíritos que influenciam sua atitude, dizendo para ela não comer os bons alimentos, por exemplo. Então o *kamihu* é usado justamente para afastar esses espíritos.

A atitude *napiukau* pode ocorrer entre crianças ou pessoas mais maduras. Parece-me, entretanto, que há uma tolerância em ser *napiukau* quando se é criança, fazendo parte mesmo dessa fase, na qual a escuta é uma habilidade a ser construída e por isso o comportamento *napiukau* é aceito, tolerado, e às vezes pode até ser motivo de graça para os adultos. Porém, essa característica é menos aceita em adultos, quando se espera que a pessoa já tenha

aprendido a escutar e possa demonstrar, por meio de suas atitudes, um bom convívio social, contribuindo com os trabalhos de sua família e comunidade.

Na fase adulta, o desafio se torna outro: saber falar. A arte da oratória é algo que se desenvolve com o tempo. Na política de conhecimento yudja, o saber é bastante associado à experiência. *Ubahu na te* representa “eu sei”, e sua semântica pode ser estendida ao sentido de “eu aprendi” ou “eu tenho a experiência”. Saber e aprender brota da experiência da pessoa, assim, quanto mais experiente é a pessoa, mais saber ela possui, o que lhe autoriza a falar com maior propriedade. É necessária certa idade para demonstrar sua experiência por meio da fala, da oratória, assim como também é preciso saber como falar. O bom orador é aquele que sabe falar com seu povo, entreter os ouvintes com suas histórias, mesmo que ele empreste a experiência de alguém para contar uma boa história. Uma boa liderança sabe tratar bem as pessoas e sua fala é repleta de humildade e também de generosidade.

O papel da narrativa assume duplo sentido, tanto do ponto de vista de quem escuta quanto de quem a pronuncia. Para compreender melhor a dinâmica implicada na narrativa de tradição oral, será tomado como ponto de partida o desenvolvimento de uma análise desse material a partir do que pode ser possível estabelecer como intenção do narrador ao enunciar uma história.

Segundo Benjamin (1987), o narrador é aquele que sabe dar conselhos. Quando se compartilha uma experiência, abre-se um canal de diálogo para o conselho. O conselho aqui é entendido mais como uma sugestão de continuidade de uma história “aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão de continuidade” (BENJAMIN, 1987, p. 200).

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, das quais ele faz uso incorporando às coisas narradas a experiência dos ouvintes. Nessa perspectiva, para nos aproximarmos do sentido que fazem as narrativas contadas às crianças, devemos tentar compreender qual o sentido que eles dão a experiência da criança nessa sociedade.

Uma das narrativas coletadas em campo parece sugerir uma relação entre a importância de se ouvir – *ebä ebä he* – e as formas de conhecer yudja. É a história sobre dois meninos que não queriam saber de parar de se banhar²⁶.

---

²⁶ Essa narrativa foi contada e transcrita em uma oficina com os professores Juruna sobre língua indígena, idealizada por mim e Suzi Lima (linguista) em 2008. Levantamos um conjunto de narrativas que eles agruparam como “narrativas que educam” que foram agregados aos temas curriculares presentes no Projeto Político Pedagógico. Esse material coletado que será a base para essa pesquisa.

Antigamente havia os filhos de uma pessoa Yudja que não paravam de banhar. Eles, então, acabaram se transformando em peixe cascudo e o outro em cigarra. Eles eram primos, todo dia e toda hora eles banhavam no rio, os pais deles pediam para eles saírem do rio, mas os meninos não ouviam os seus pais. Eles saíam só um pouco quando sentiam frio, só esquentavam um pouquinho no sol e voltavam a pular na água. Até que chegou um momento que, quando os dois estavam banhando, o amiguinho dele mergulhou e grudou na pedra se transformando no peixe cascudo. Então, ele não voltou a boiar, quando ele demorou tanto, o primo dele chamou:

- Primo! Primo! Mas, nada de resposta. Aí ele chamou novamente:

- Primo! Primo! E desta vez, a sua voz começou a mudar. Então ele falou:

- Primo-mo! Primo-mo. E como o primo dele não respondeu nada, ele chamou novamente e desta vez foi a última vez que ele chamou assim:

- Primo! Primo! Primo! Momo primo! Momo.

Assim ele acabou se transformando em cigarra e saiu voando e grudou no galho da árvore gritando com grito de cigarra. Como ele se transformou na cigarra por causa do rio, até hoje ela pede água para chuva.

Qual o entendimento que podemos ter dessa narrativa? Terá ela uma relação com a importância dada a audição (ainda que expressa de maneira inversa) na formação da criança? Quais conhecimentos são trazidos por essas narrativas que faz com que elas ainda sejam enunciadas pelos Yudja?

Se, como aponta Benjamim (1987), a narrativa é a arte de intercambiar experiências, experiências essas passadas de pessoa para pessoa de forma artesanal, será possível afirmar que essas histórias narradas às crianças possuem um carácter educativo. Essas narrativas trazem consigo um conjunto de valores importantes construídos por meio da experiência em tempos antigos e devem ser transmitidos às crianças.

Segundo Benjamim, a memória é a musa das narrativas: “a reminiscência funda a cadeia da tradição que transmite acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1987, p. 211), assim, ao recontar essas histórias para as crianças, reacende-se essa memória de valores conservados pelos Yudja por meio de seus mitos, estabelecendo-se uma relação entre o narrador e o ouvinte, em que há o interesse em conservar o que foi narrado, para assegurar a possibilidade de reprodução.

Benjamim (1987) aponta para o conto de fadas como a primeira narrativa contada às crianças e que sabia dar um bom conselho quando era difícil obtê-lo, oferecendo sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. “O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar o pesadelo do mítico.” (BENJAMIN, 1987, p. 215).

Os professores yudja afirmam que as narrativas desempenham na experiência da criança um papel educativo, no que diz respeito a orientar a mudança de comportamento, como relatado no trecho abaixo:

Por isso que a gente fala, quando você vai tomar o banho, você tem que voltar logo, porque senão vocês vão se transformar em cigarra, assim que a gente dá essa orientação. Para que a criança não abuse daquilo que ela está aprendendo. Que nem história do cascudo. Fica banhando toda hora, não para em casa, [fica no rio] esquentando na pedra e volta para a água, foi assim que os dois primos viraram cascudo. Por isso que cascudo gosta de pedra, tem cascudo que gosta de pedra e outro da lagoa. Não é bom por que fica imitando ou mexendo com aqueles espíritos. Os espíritos das histórias: mareyu, cascudo vivem por aí. Quanto mais você imita aquele personagem, você está chamando ela, ela diz: “opa agora está me escolhendo, quero ficar com essa criança”. Você conta e a criança fica pensando, vou ficar como ela, então você orienta, educa a criança. Essa história é exatamente para orientar/educar as crianças. Sem saber essas histórias as crianças podem ficar fazendo outras coisas e não sabe se de repente ela está com esse espírito, ela não vai saber. Se tem uma história e ela está fazendo parecido com isso, ela rapidamente vai descobrir, vai se sentir naquela situação. (Depoimento de Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Como mencionado acima, de certa forma, é por meio de histórias que intencionam divertir e assustar as crianças que mensagens importantes são transmitidas, no sentido de orientar a conduta das crianças. É possível estabelecer uma relação com o que afirma Benjamim ao dizer da arte do narrador que tem como matéria a “vida humana”:

A antiga coordenação da alma, olhar e da mão [...] é típica do artesão e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada...Não seria sua tarefa trabalhar a matéria prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (BENJAMIN, 1987, p. 221).

O narrador figura, então, entre os mestres, os sábios. Ele sabe dar conselhos, não para alguns casos, como diz o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. A partir das reflexões empreendidas nesse texto, é possível pensar que as narrativas contadas pelos Yudja, como as histórias que devem ser ouvidas primeiro, tem papel importante na experiência vivida pelas crianças e na formação da pessoa yudja, como maneira de se trabalhar o conteúdo das vivências durante a infância e ao mesmo tempo atualizar e manter viva uma memória de saberes valorizados pelos yudja.

8 Reclusão

Chegamos aqui ao momento em que a criança realmente deixa de ser *ali* e torna-se um *iparaha*. A reclusão foi a linha divisória de minha pesquisa de campo, por ser esse o momento em que entende-se como passagem do final da infância para outra fase. A reclusão se caracteriza pela fase certa para começar a aprender fazer algumas atividades fundamentais para compor o modo de ser e viver dos yudja. Nesse período os pais se preocupam em dar umas atividades para seus filhos e filhas fazerem como fiar o algodão. Nessa etapa de introdução mais sistemática ao trabalho, começa um período mais concentrado para o aprendizado. Para a mulher, esse momento é sinalizado quando ocorre a menarca. Nesse momento, idealmente, a menina entra em reclusão.

Assim que se fazia, mas eu não fiz esse tipo de coisa, por causa da guerra, quando tive menstruação eu não fui para repouso. Porque se entrasse na reclusão os outros parentes não iam deixar a gente quieta, então a gente não ficava de reclusão, é por isso que desde aquele tempo eu tô seca. Agora que os índios pararam de guerrear entre si, perdemos aquele medo, e agora podemos fazer de novo a reclusão. Quando a gente entra na reclusão a gente aprende muita coisa rápido, nossa arte, artesanato, desenho, tudo. Tudo isso a gente tem que aprender quando a gente fica na reclusão. A gente vai mexendo em várias coisas, fazer tear, cerâmica homem faz os trabalhos do homem. É um período que a gente fica mais concentrado em aprender essas coisas. Aí depois quando chega um tempo certo de sair da reclusão, começa a praticar sozinho. Vai sozinho procurar o produto, vai pegar o material e vai mostrando o conhecimento que aprendeu durante a reclusão, ele vai passando para os outros o que aprendeu na reclusão. (Depoimento Yawaredu, entre 70-80anos).

Durante a reclusão quem busca material para dar início aos tratamentos despendidos nesse período são os avós ou os pais da pessoa, mas se os pais não tem esse conhecimento, são os avós que ensinam aos pais. Na reclusão masculina estimula-se o aprendizado de flecha, borduna, canoa, remo e esses trabalhos que fazem parte do rol de atividades desempenhadas pelo homem nessa sociedade. Idealmente um homem aprendia tudo isso na reclusão, e quando saía ele demonstrava no cotidiano os conhecimentos que havia adquirido.

Ele mostra o que já sabe, demonstrando a experiência adquirida (*ubahu seha*), sendo considerado como alguém com conhecimento, experiente. [Já sai com *ubahu duha*, sai experiente, com conhecimento.] O aprendizado da feitura do *tipiti* é considerado o mais difícil. Assim como a rede na arte da tecelagem feminina. Usamos ervas para ficar forte, se proteger. (Depoimento Yawaredu / aldeia Tuba Tuba, 2015).

Durante a reclusão intensifica-se o uso de ervas que tem função de remédio. [por isso que antigamente, todos eram fortes, preparados e com proteção]. Se durante a infância a prática de uso de remédio para formação de habilidades e proteção ocorre em casa e por meio

da brincadeira, quando da reclusão, seu uso é carregado de maior seriedade. A intenção de aprendizado nesse período intensifica-se. Primeiro recebe para algum tipo de jogo/brincadeira, depois que se torna um homem, essa proteção serve, te forma para outras coisas, para se defender do inimigo. Com mais seriedade e consciência do que está fazendo.

Tanto os remédios que deixa a gente habilidoso, bom de flecha (e outras coisas) quanto aquele remédio que deixa a gente forte, para não ser derrotado por um inimigo e também essa arte que nós temos na nossa família, nossa cultura mesmo. Se não fizer essas coisas, ele não vai ter esse conhecimento, não vai matar peixe, fazer as coisas, ele não vai ser completo. O rapaz que entra na reclusão, e o pai não dá valor para ele que está na reclusão, não busca remédio, não dá remédio para ele ficar habilidoso, não ensina, a pessoa sai da reclusão não consegue fazer as coisa sozinho. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Denota-se esse período como uma passagem entre a infância (*ali*) e a juventude (*iparaha*). Momento em que a pessoa deixa de estar por excelência em um período de aprendizado para a autonomia para fazer os trabalhos. É quando se é um *iparaha* que a pessoa demonstra as habilidades adquiridas expressando sua aptidão para casar e formar sua própria família.

Antigamente um rapaz que desejava casar-se com uma moça precisa demonstrar aquilo que ele sabia. Cumpria-se certo ritual de fugir com a moça, sobretudo aqueles rapazes que inseguros de suas habilidades não se encorajavam em pedir a moça em casamento diretamente aos pais. Nesses casos, o pai da moça percebendo a fuga ia atrás para buscar a menina. Quando o pai encontrava o casal, o rapaz deveria mostrar ao potencial sogro suas habilidades:

Quando o pai vai atrás para buscar a menina, ele tem que encarar, tem que falar, mostrar que aprendeu as coisas, que sabe fazer canoa, que sabe pescar, fazer cesto, fazer tipiti, tudo, daí casa. Daí a pessoa pode ter essa experiência, mas ele não se mostra, ele não tem coragem de ir lá e pedir em casamento para mãe e para o pai, o rapaz então pensa em fugir com a menina. As pessoas que não tem esse conhecimento, essa experiência pode perder a menina, porque o pai vai lá e fala para ele: o que você sabe fazer para fugir com minha filha? Se ele não aprendeu nada durante a reclusão, se não tem nada para ensinar, ninguém nunca ensinou ele, daí ele não fala, não responde e acaba fugindo, daí ele pega a filha de volta. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

O pai já ia acompanhado de diversos rapazes que se constituíam como potenciais genros. O pai é que escolhia esses rapazes por já conhecer suas aptidões.

E já tem alguns rapazes que acompanham o pai da moça, porque se aquele rapaz que não é experiente foge, já tem outro para casar com a filha de dele, que o pai já escolhe. Você é experiente? Pergunta o pai aos rapazes. Sou. E você? E você? E você? Se você realmente sabe, você vai me contar tudo que você sabe e vocês vão comigo. Se aquele

rapaz não é experiente, como vai casar com minha filha desse jeito? Não vai fazer nada para mim, só eu que vou fazer as coisas para ele. Não pode. Se o rapaz fugir, aí perde essa menina que ele está querendo para outra pessoa. Aí outra pessoa que casa com ela. (Depoimento Tawayku Juruna, São Paulo, 2015).

Tem uma história contada pelos yudja relacionada a isso. Versa sobre um menino que saiu da reclusão e fugiu com uma menina que estava em reclusão e de quem ele gostava. Porém ele nunca revelara para a menina sua pouca experiência. Sentimento havia, mas a experiência não. Ele nunca havia falado a ela que quando se casasse que trabalharia para o pai e a família da menina. Ai fugiu com ela, mas não conseguia, eles só comiam sapos.

***

A reclusão se configura então com um momento especial para o aprendizado e que se faz uso intenso de remédios a fim de favorecer esse processo. O aprendizado se apresenta como condição essencial para a autonomia e o bom casamento. O casamento se daria pelo comer e viver juntos, gerando novas relações de parentesco. Assim como para os Piro, o casamento deve ser um ajuste equilibrado entre o trabalho produtivo e o desejo oral e sexual (GOW, 1997). O casal deve promover por meio das atividades complementares do homem e da mulher uma abundância voluptuosa e o convívio deve ser marcado por uma crescente compatibilidade mutua. Garante-se aqui a prosperidade da vida social por meio do estabelecimento das relações de parentesco e da formação do grupo com a mútua percepção de semelhança por meio da identificação de alteridades. Assim não seria exagero concordar com autores que dizem que para as sociedades americanas a sociedade está no corpo e que é justamente a diferenciação de sua forma, que identifica sua humanidade. A diferenciação é questão de aparência (além dos aspectos da consciência e linguagem) uma vez que é possível que a alma seja o que os assemelha a outros seres que possuem em sua alma atributos humanos. De acordo com Vilaça (2000) o corpo vai se construindo ao longo da vida e das relações sociais (alimentação, troca de fluídos com parentes próximos). Assim o casamento significa o momento em que o casal irá por meio da troca de suas substâncias (consustancialidade) e dos trabalhos produtivos em torno do compartilhamento da comida (comensalidade) dar continuidade ao modo de vida “verdadeiramente” yudja.

***

Foi possível descrever nessa parte da dissertação a *preparação dos corpos e proteção da alma* da pessoa, sobretudo da criança yudja, desde seu nascimento até a reclusão. Por meio desse percurso etnográfico talvez seja possível traçar algumas análises a respeito da noção de conhecimento para os yudja. Farei essa análise na próxima parte à luz de alguns autores e com base no material de campo.

PARTE III

UBAHU SEHA: CONHECIMENTO YUDJA

9 Noção de conhecimento para os Yudja

A gente tá entrando em outro mundo, mas não pode esquecer esse mundo que a gente já traz [...] a gente foi assim, e hoje nossa vida está aqui. Mas até chegar, fazer esse círculo a gente tem que saber e se emendar com o começo.

Yabaiwa Juruna

Gostaria de, nessa parte, tecer algumas reflexões sobre conhecimento. Pudemos percorrer, até agora, aspectos que permeiam a educação yudja e os cuidados com as crianças durante seu crescimento, assim como iniciar apontamentos sobre os desafios que atravessam a experiência escolar. Coloca-se a essa pesquisa então, fazer a costura necessária dos conceitos que constituíram o tecido de algumas análises sobre a experiência vivenciada e apresentada nesse estudo.

Tomo como fios condutores para essa costura o crescimento e o conhecimento. Retomo aqui a questão sobre o que podemos conhecer dos yudja por meio da categoria criança. O que foi possível compreender a respeito da educação yudja por meio dessa pesquisa? O que podemos dizer a respeito do pensamento yudja sobre conhecimento? Procurarei desenvolver nesse capítulo final algumas reflexões em torno dessas questões.

Como ponto de partida, retomarei o estudo de Ingold (1996), que considera conhecimento como a formação de habilidades e saberes que se constituem por meio da experiência do sujeito no espaço, sendo esse conhecimento possibilitado pela existência de uma geração que o precede. Para o autor, o conhecimento perfaz um sistema aberto que tem como elementos alguém que mostre e outro que se engaja na tarefa de conhecer por meio de sua percepção ativa e sua descoberta dos caminhos de fazer mediante sua prática. Conhecimento, desse ponto de vista, não é algo a ser transmitido de uma geração à outra, trata-se antes de uma atualização de práticas por meio de experiências individuais que põem os conhecimentos em circulação.

O conhecimento não seria entendido aqui, portanto, como conteúdo mental, passado de geração para geração, sendo a população portadora de determinada cultura. Como vimos, os processos cognitivos nessa abordagem ocorrem mais relacionados à percepção, à concepção de ser humano como centro de percepção e agência em um campo de prática. A habilidade produzida nessa relação do humano com a prática seria parte de um sistema

dinâmico de processos de desenvolvimento com propriedade de auto-organização do campo de relacionamentos, no qual a vida de uma pessoa desabrocha. No argumentação de Ingold, seria dessa forma que uma geração adquire e ultrapassa o conhecimento de seus antepassados.

Essa concepção trazida pelo autor dialoga com os dados levantados em campo a respeito da concepção de conhecimento yudja. Para eles, o conhecimento ocorre como um processo da circulação humana no tempo e no espaço.

Assim a gente está circulando também. A nossa circulação humana, no espaço [...] por isso que a gente está sempre ligado ao nosso antepassado. Então vem, o passado vai e volta. Por isso que a gente fala que hoje a gente tá quase chegando num passado. Aonde a gente nasceu a gente circulou tudo [...] e hoje a gente tá voltando a se encontrar com a ponta. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

A circulação humana no tempo e no espaço torna possível ao conhecimento yudja continuar existindo, A circulação humana ocorre no decorrer da vida das pessoas e no compartilhamento do espaço. Em dados obtidos no campo, o crescimento da pessoa foi comparado ao rio como a possibilidade cíclica de renovação da água. A água na nascente é a fonte renovada de um ciclo, assim como é a criança a renovação da vida humana na terra. A criança ao mesmo tempo simboliza o futuro, aquilo que se faz no presente e que será feito também no futuro. Entretanto, ao crescer, a criança emenda com a outra ponta, que é o passado. O passado aqui simboliza todo o arcabouço de conhecimento que constitui o modo dos Yudja serem no mundo, que se originou pelos antepassados. O futuro, desse ponto de vista, seria o percurso de conhecimento e crescimento da pessoa até se constituir como um de seus antepassados, manifestando, por meio de sua vida, as ações constituídas outrora pelos Yudja mais longínquos.

Assim a gente tá circulando também. A nossa circulação humana no espaço. Porque a gente, continua sempre ligado com nosso antepassado. O nosso antepassado já se foi há muito tempo, mas está presente. Só basta a gente pensar, ou então lembrar ou então sentir. O passado foi há muito tempo. Mas quando você pensar e lembrar, sentir, aí o passado está no presente também. O passado está dentro de você. Então por isso que é difícil a gente esquecer o passado. Assim, na história, também, eles contam, porque quando você conta uma história do passado, o passado está presente. Como se você tivesse vendo, olhando.

Quando alguém conta uma história do passado, do nosso antepassado, você vê...você tenta imaginar como é que foi pra você retratar uma coisa, como é que veio através da história né? Então, passado é passado, ficou mais de mil, mais de 3 mil anos, ou mais, mas quando você começa a falar do passado, o passado tá presente.

Então assim a força... Por isso que a gente fala que a força do nosso (ante)passado tá presente. Só basta a gente lembrar, que no passado foi uma coisa boa ou forte que teve, então você tem que lembrar. Quando você começa a lembrar, aquilo vem pra você. Porque você tá precisando, você tá sentindo falta dele. Então ele vem.

Ele vai ficar no presente, pra nós. Não só pra uma pessoa, vem pra...o mundo, ela volta. Então...por isso que a gente não pode deixar de falar do passado, e também, planejar do presente pra futuro né. Tem que ser assim. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

É a memória que possibilita a existência do passado no presente. Como no relato acima, quando uma pessoa se lembra de alguém ou de algo, estes se tornam presentes para ele, por isso é necessário sempre falar do passado, para deixá-lo vivo, presente. Assim, o conhecimento deve ser posto em circulação, pois lembrar é tornar presente, é colocar novamente em circulação, é trazer para o presente o passado e, assim, dar passos em direção ao futuro.

Então o passado vem, vai e volta. Por isso que a gente fala que hoje a gente tá quase chegando num passado. Aonde a gente nasceu a gente circulou tudo... e hoje a gente tá voltando a se encontrar com a ponta. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

O conhecimento vivenciado pela criança, seja sob os cuidados de seus pais e familiares em sua vida cotidiana, seja brincando entre pares, tendo a floresta como quintal, perfaz as experiências que constituem o modo de ser yudja. Todo o universo da criança revela quais são os valores que permeiam o modo como os Yudja querem viver. A vida dos Yudja ocorre de maneira a conhecer e se relacionar com todo o território do qual fazem parte e do qual retiram sua subsistência.

Então por isso que a gente quer continuar, e pra gente ser, assim continuar sendo Yudjá. A gente ter todos nossos materiais que a gente precisa pra nossa... pra nosso uso né... e... a construção de casa, de madeira, de flecha, de canoa, De madeira né, pra construir casa. Então tudo isso a gente tem que, tem que ter isso pra nós, porque sem nada disso a gente também não é nada, como que nós vamos construir nossas casas? Como que nós vamos produzir, ou então confeccionar nosso artesanato, né?
Só... só a terra que produz e tudo que nasce na terra, ela que também traz tudo, fornece tudo esses materiais pra nós. Então por isso que a terra e a floresta ela é muito importante pra nós, porque ela é a vida. Porque com ela que a gente vive. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

O conhecimento constituído pelos Yudja ao longo da vida busca prepará-los para todos os aspectos necessários, para os desafios que irão enfrentar na vida e, ao mesmo tempo, para partilhar a vida comum. A vida social é a fonte de conhecimento e de produção dos laços que os diferenciam de outros grupos indígenas e de nossa sociedade. São as características que consideram constitui-los como seres humanos, os atributos que desde a origem os tornam verdadeiramente yudja.

Pra nós sermos Yudja, a gente tem que saber tudo isso que Yudjá tem. Tudo isso que surgiu desde nosso nascimento aqui nesse mundo. Então se Yudjá começou assim, a gente tem que seguir esse caminho né. De evolução. Então, pra mim, ser Yudjá, eu tenho que usar todos esses remédios. Pra mim ser Yudjá eu tenho que comer tudo que Yudjá come. Pra mim ser Yudjá eu tenho que brincar tudo que os Yudjá tem de brincadeira. Pra mim ser Yudjá tem que tocar as flauta que Yudjá tocam, as pinturas, ...então, tudo que Yudjá faz. Então tem que fazer parte de tudo. Então eu sou Yudjá, porque eu to fazendo seguindo aquilo que Yudjá faz. Então isso pra mim isso é ser Yudjá. (Depoimento de Yabaiwa Juruna, aldeia Tubatuba, 2016).

O conhecimento e o conjunto de cuidados com as crianças estão relacionados à perspectiva de torná-las verdadeiramente yudja. Conhecimento e crescimento são inseparáveis das práticas que os diferenciam de outros, com os valores compartilhados que os colocam em situação de alteridade em relação aos outros e por meio dos quais eles se reconhecem como grupo. O corpo da criança é constituído com os saberes e habilidades que lhe trazem pertencimento ao seu povo.

Os cuidados com a criança intencionam a formação de um *corpo preparado e uma alma protegida*. Assim, as práticas de uso de *ali waha*, a alimentação, bem como a confecção de brinquedos intencionam a preparação dos corpos para que sejam hábeis o bastante para se manterem com autonomia e desempenharem as atividades que fazem parte do modo de vida yudja.

O corpo da criança constitui-se, portanto, dentro de um corpo coletivo maior. Vale retomar aqui a noção piro *nishinikanchi*, implicada na relação de parentesco estudada por Gow (1997), para apontar alguns aspectos em torno do cuidado. Lembrando que *nishinikanchi* seria a faculdade evidente que pode ser vista no desejo que um outro humano manifesta de estar com o sujeito, que pode ser ouvida na fala respeitosa desse outro e que se manifesta pela copresença, pela co-residência em uma mesma aldeia. *Nishininkanchi* é um sentimento que cria a expansão do campo social imediato. A própria aldeia é atrelada à ideia de *nishinikanchi*, a uma pessoa mais velha, seja no âmbito da casa ou num espectro maior: a aldeia. *Nishinikanchi* se inicia com a alimentação e, com o passar o tempo, multiplica-se e ramifica os laços entre os viventes (GOW, 1997, p. 54).

Os cuidados yudja são destinados à criança parecem ter relação com o sentimento piro descrito por Gow. É com a intenção de proteger a criança das ações dos seres que estão em relação que os yudja investem em um conjunto de procedimentos que visam a formação da pessoa. Esses cuidados são desempenhados pelos pais no nascimento da criança, mas, à medida que ela cresce, ele se amplia para as pessoas com as quais a criança partilha a

residência, e manifesta-se pelos cuidados alimentares, pela produção de brinquedos e pelo uso de *ali waha* para preparação do corpo e proteção da alma do bebê.

É também por meio da linguagem que a criança constitui as relações de parentesco com aqueles com os quais ela cresce. O uso de termos de tratamento específicos manifesta aos seus parentes que a criança estabeleceu seus laços sociais e de parentesco mais próximos e diferencia aqueles que não são parentes. Ao mesmo tempo, em seu crescimento, ela amplia suas possibilidades de relações sociais por meio do casamento, que vai entrelaçando as pessoas em torno de um grupo maior.

O sentimento de *nishinikanshi* também pode se manifestar pela memória partilhada que se tem de antepassados comuns. As histórias dos antigos contadas pelos avós podem ser entendidas como a “corporificação plena da temporalidade humana na fala” (GOW, 1996, p. 44). É assim como as *tsrunnini ginkakle*, “histórias de gente de antigamente” dos piro: “tudo que os vivos sabem dos *tsrunni* [antigos] lhes chega somente através das histórias a seu respeito contadas pelas pessoas mais velhas... Os *tsrunni* existem apenas na fala dos velhos” (GOW, 1996, p. 45-46).

Quando as histórias são contadas, estabelece-se uma relação de *nishinikansi* entre os mais velhos e as crianças. As crianças manifestam seus desejos e necessidades de modo primário aos mais velhos. Sua linguagem básica é composta pelos termos de parentes. O uso de tais termos demonstra que a criança é dotada de *nishinikanshi*. O ato de cuidar, de satisfazer os desejos legítimos das crianças e também o ato de contar história aos seus netos estabelece a relação de mútua disponibilidade presente no sentimento de *nishinikaschi*.

Quando os velhos contam “histórias dos antigos” para seus netos, tanto o narrador como os ouvintes estão demonstrando seu *nshinikanchi*: as crianças, ao mostrar interesse no desenrolar da narrativa; os velhos, pelo ato mesmo de contar a história, pelo fato de estarem vivos para contá-la, e de ter netos vivos a quem contá-la (GOW, 1996, p. 45).

É possível dar relevância ao aspecto do escutar, do ver do mostrar e do falar como propriedades essenciais que permeiam tais relações. Vamos iniciar com noção de escutar, *edu he*. Como vimos, o verbo *edu he* comporta duas possibilidades de significado, ouvir e entender. A audição seria a fonte primária do conhecimento, assim como a visão. A pessoa ouve com intenção de se orientar; ouve-se para aprender algo e ter orientação. Assim, a escuta de uma informação que visa orientação tem sentido de compreensão. Para se perguntar a alguém se entendeu algo, fala-se: *Edu na te?* (você escutou, você entendeu?).

Escutar, ver e fazer são as capacidades fundamentais no aprendizado. É por meio da observação, da escuta e “imitação” que o corpo irá produzir conhecimento por meio de sua experiência e assim a pessoa será *ubahu seha* (uma pessoa que sabe).

Esse termo também pode significar aprender, ter conhecimento ou experiência *Ubahu seha hae* quer dizer “estou aprendendo”, *ubahu na te* significa “eu aprendi”. A possível relação do verbo *ubahu* com aprender, ter conhecimento ou experiência parece apontar para a importância da experiência no processo de construção de conhecimento. [De acordo com Tawayku] Quando uma pessoa quer falar algo que julga saber, ela pode dizer: *Ubahu seha ubaha hada una ebe abia te* ou como foi traduzido: “Eu vou contar de acordo com o que tenho de experiência”. Como vimos, a fala e a oratória são capacidades de pessoas mais experientes, para a pessoa desenvolver sua fala, é preciso que ela tenha a propriedade de quem vivenciou algo. O conhecimento que ela ganhou por meio de sua vivência pode ser expresso tanto em narrativas quanto pelo discurso em ambientes coletivos, onde mostrará a propriedade advinda de sua experiência de vida ou recorrerá aos fatos dos antepassados.

As habilidades adquiridas por meio de *ali waha* e a experiência prática da pessoa também podem ser designadas pelo termo *ubahu-seha*. O mecanismo desencadeado pela simbiose-positiva e a teoria da ação humana estabelecida com diversos elementos tanto na alimentação, remédios, jogos, brinquedos e brincadeiras quanto até mesmo nas canções de ninar parecem ter papel fundamental na definição de contornos acerca do que faz parte do universo sociocultural da criança yudja. E parece também indicar relações com a aquisição de conhecimento. De acordo com Tawayku, os processos corporais envolvidos a partir do uso de *ali waha* são fontes de experiência para a pessoa, construindo em seu corpo a habilidade vivida – conhecimento vivenciado que possui como fonte os dons encontrados em outros seres e coisas.

A relação yudja de conhecimento e corpo, por meio da aquisição de um conjunto de habilidades produzidas intencionalmente nas relações, corrobora os estudos que apontam para a centralidade do corpo na constituição do universo simbólico de povos ameríndios. Seria o corpo o motor dessas sociedades para a produção das pessoas humanas. Para os Guarani, povo pertencente ao tronco linguístico tupi, assim com os Yudja, o processo de produção do corpo tem características semelhantes ao caso estudado. Pierri (2013) relata como para os Guarani existe, na produção da pessoa, a inscrição no corpo de uma gama de relações não apenas entre grupos humanos, mas também com uma miríade de sujeitos não humanos, como espero ter

ficado claro na interação dos Yudja com os *waapa*, com a produção de alimentos e brinquedos voltados para as crianças.

O autor aponta que existe um investimento no corpo das crianças para garantir a combinação desses elementos para formar uma pessoa. Essa interação com os diversos elementos pode indicar pelo menos dois caminhos de interpretação: o conhecimento que advém da observação apurada dos elementos da natureza, e, de outro lado, que a fonte de conhecimento para os Yudja inclui essa miríade de possibilidades de relações com sujeitos não humanos.

Fernando Santos Granero (2006) desenvolveu uma pesquisa sobre o tema entre o povo indígena Yanesha e levantou que a concepção de conhecimento para esse povo é constituída muito mais pelos elementos extracorpóreos da pessoa do que pelo uso dos elementos sensoriais do corpo. Assim, os elementos sensoriais da pessoa são desenvolvidos pelo “ser” corporal e extracorporal, sendo que cada elemento sensorial desempenha papel cuja importância difere na aquisição de conhecimento.

Para os Yanesha, *Yecamquëñ* é, então, a manifestação especificamente humana e pessoal da força vital que os deuses criadores incutem em todos os seres vivos. É essa dimensão não corpórea da pessoa que confere vida ao corpo, possibilitando que ele tenha tanto uma vida sensual como uma vida de pensamentos. “Dizem os Yanesha que *camuequeñets*, a substância anímica divina, compõe-se de sopro/força vital; nessa medida, como tradução do termo *yecamquëñ*, ‘nossa vitalidade’ é uma expressão mais adequada do que a ‘nossa alma’” (GRANERO, 2006, p. 100).

Essa alma ou vitalidade, segundo o autor, é dotada dos cinco sentidos: audição, visão, tato, olfato e paladar, sendo os dois primeiros prioritários para a aquisição de conhecimento. Essa alma é capaz de desincorporar e vivenciar situações que permitem adquirir o aprendizado sobre as essências das coisas, pois todos os seres são, nessa concepção, dotados de tal vitalidade.

Embora considerem os sentidos físicos indispensáveis à práxis humana neste mundo, os Yanesha confiam pouco em sua própria capacidade de apreender o que, para eles, é a verdadeira natureza do mundo e dos seres que o habitam. À semelhança dos Kaxinawa (Kensinger, 1995, p. 237-46; Lagrou, 2000, p. 157 e neste volume) e de outros povos ameríndios para quem o conhecimento reside no corpo, os Yanesha acreditam que o conhecimento/memória habita o coração. No entanto, deixam bastante claro que os pensamentos (*cotapñats*) não são produzidos pelo corpo, mas pela vitalidade, *yecamquëñ*, de um indivíduo. (GRANERO, 2006, p. 104).

Esse conceito de conhecimento inclui também a questão da circulação desses saberes por meio de um processo de ensino-aprendizagem, como é possível apreender nesse trecho:

As vitalidades, portanto, estão em circulação e transformação contínuas: de um estado divino genérico, passam a uma forma humana individualizada, e daí voltam ao estado genérico. Desde esse ponto de vista, o conhecimento não pode ser uma reminiscência do passado: o conhecimento já existente pode passar, por ensino e aprendizagem, de uma pessoa a outra, mas a produção de novos conhecimentos é sempre um feito individual [...] Só se produzem novos conhecimentos por ação da vitalidade de um indivíduo; com a morte, eles se perdem, a menos que tenham sido ensinados a outrem (GRANERO, 2006, p. 108).

Podemos, a partir desse ponto, estabelecer relação com as fontes de conhecimento envolvidas nos processos de cuidado e aprendizado de crianças Yudja. Se, por um lado, preza-se, no uso desses remédios e na confecção de brinquedos, potencializar certas habilidades, é notável a relevância que, a um mesmo turno, é conferida a proteção da alma. Esse fato parece apontar relação semelhante com a noção *yecamquëñ* dos Yanesha. Para os Yanesha, é a fonte não corpórea, a vitalidade que compõe o ser humano e todos os outros seres que compõem o conhecimento que habita não a mente, mas o coração. A relação estabelecida com a vitalidade de outros seres em favor da agência humana parece não ser, assim, exclusiva dos Yudja.

Na perspectiva yanesha, o conhecimento (*eñoteñets*) tem sempre um caráter extraordinário, derivando de seres idem, habitantes de outros níveis cósmicos. É bem verdade que os Yanesha dispõem de um notável volume de informações que consideráramos empíricas, cobrindo um amplo leque de áreas: agricultura e astronomia, botânica e zoologia, hidrologia e meteorologia, navegação e arquitetura, medicina e uso de venenos. Sem dúvida, esse é o resultado de séculos de acumulação de conhecimento empírico, ao longo de incontáveis gerações de Yanesha. Contudo, se se perguntasse aos Yanesha como esse conhecimento teve origem, nenhum deles mencionaria a observação paciente, a recordação e a interpretação de fatos naturais. Tampouco ocorreria de alguém atribuir tal conhecimento à experimentação por tentativa e erro, ao acúmulo coletivo e transgeracional de seus resultados. O genuíno conhecimento, ponderariam os Yanesha, sempre provém de outros níveis cósmicos, o que vale até mesmo para saberes relativos a tarefas bastante básicas em sua experiência de vida, como o cultivo da mandioca, obtido de Agouti, o uso do veneno de pesca barbasco, derivado do sêmen do lascivo gigante Hua'tenañ, e os processamentos do sal e do ferro, aprendidos com os generosos Posona' e Asreso. (GRANERO, 2006, p. 108).

O autor levanta uma possível generalização desse conceito de conhecimento para os povos indígenas da América:

Os estudiosos do perspectivismo reconhecem a difundida e “animista” noção ameríndia de que todos os seres compõem-se de um corpo e de uma ou mais almas, mas tomam por certo que diferentes seres tenham capacidades sensoriais similares [...] A noção ameríndia de que o mundo material é o invólucro de certa dimensão espiritual, importante fonte de conhecimento extraordinário, parece ser tão generalizada nas terras baixas sul-americanas quanto a idéia de que tal dimensão espiritual só pode ser percebida pela alma, ou vitalidade, de uma pessoa. Até mesmo

povos ameríndios que dizem que o conhecimento tem sempre um caráter incorporado põem-se de acordo quanto ao fato de a dimensão espiritual do mundo só poder ser apreendida por meio de componentes não corpóreos da pessoa. (GRANERO, 2006, p. 118-119).

Podemos realmente reconhecer certa semelhança na ideia de que o conhecimento é adquirido em experiências vivenciadas pela “alma” ou pela “força vital” de uma pessoa, no caso do povo Guaraní Mbay estudado por Adriana Testa (2008), Pissolato (2007) e Pierri (2013).

Para esse grupo de pesquisadores, o conhecimento não é um objeto a ser acumulado e transmitido, mas uma possibilidade relacional de busca e comunicação. O conhecimento é produzido por um processo de deslocamento e comunicação entre espaços e interlocutores diferentes. Para se entender esse processo, é preciso conhecer algumas concepções Mbya colocadas por Testa (2008). Para eles, a “vida de cada um é seu caminho de buscar e aprender” (TESTA, 2008, p. 293), onde a relação com o “outro” é de suma importância para aprendizado.

No caso dos Mbya, Pissolato (2006) descreve duas almas: *ã* e *nheë*. A primeira está ligada ao corpo e é frequentemente associada à sombra da pessoa, enquanto o *nheë*, às vezes denominado *ayvu*, também significa fala, e é central para o conhecimento, na medida em que possibilita a comunicação. Cadogan (1960) associa a capacidade de comunicação à interlocução que se mantém com os deuses, na medida em que estes fazem circular palavras entre quem se lembra deles e com eles se comunica. Testa (2008) sugere que o papel do *nheë* nos processos de conhecimento está associado à ideia de mobilidade, *guatá* (caminhar), pois, ao caminhar e se relacionar com perspectivas diferentes, humanas e não humanas, o *nheë* exerce sua capacidade de adquirir e transmitir conhecimento e poderes.

Desta forma, a palavra e a alma têm sentidos semelhantes, revelados no conceito de *nheë*. Seria então possível, por meio de *nheë*, transitar, circular entre mundos e vivenciar experiências com seres de outro mundo. Esse deslocamento e relação oferecem as condições para o conhecimento ser produzido. Entendo o duplo sentido de *nheë* como se a experiência marcada por essa vivência da “alma” se manifestasse pela palavra que cada pessoa traz dentro de si.

Considerando que as palavras para os Mbya têm sentido, no duplo entendimento do termo, revelando significados e também possuindo origem e direção, tornando-as potencialmente produtivas de saberes e ações, a proposta de seguir as palavras dos Guaraní na compreensão dos seus significados e percursos é fundamental à investigação das trajetórias de produção, transmissão e aquisição de saberes (TESTA, 2008, p. 295).

Deve-se ter em mente que essa relação estabelecida com o conhecimento considera que a vida Mbay não se restringe à existência na Terra, mas se alimenta continuamente pelo envio de almas e saberes por parte de divindades que permitem a continuidade dos Mbya (PISSOLATO 2006 apud TESTA 2008). Desta maneira, o conhecimento gerado na relação divindade-pessoa é para ser circulado. Para Testa essa circulação acontece da seguinte maneira:

No sentido de contribuir para o aprofundamento dessas questões, proponho que a aquisição e a transmissão de conhecimento estão atreladas à comunicação que se desenvolve, no eixo vertical, entre humanos e deuses e, no eixo horizontal, dos humanos entre si, sugerindo que parte importante do processo de conhecer se situa num universo de comunicação compartilhada [...] o que está em questão é a habilidade de proferir as ayvu porã (“belas palavras”), que possibilitam ouvir as mensagens divinas e ser escutado. (TESTA, 2008, p. 296).

O conhecimento, então, não seria para os Guarani de autoria individual, a autoria é localizada nas mensagens de divindades, o que confere ainda mais o seu caráter de circulação. No entanto, a circulação deve ser cercada de cuidados, porque a aquisição e transmissão de conhecimentos envolvem riscos e perigos. As habilidades de ver e ouvir as mensagens devem ser desenvolvidas ao longo da vida, esse conceito

[...] estaria associado à idéia de que ‘ver’ ou ‘ouvir’ não são dados, mas demandam uma aprendizagem. Portanto, aquele que conta porque viu ou ouviu algo pessoalmente evidencia ter adquirido o saber-poder que possibilita tal experiência. (CUNHA, 2004 apud TESTA 2008, p. 298).

Novamente, aqui, a questão dos sentidos ganha relevo. Os sentidos são considerados como meio para aprender, sobretudo a audição e a visão; “o xamã é aquele que ‘vê’ o movimento e o tempo das coisas e seres ou aquele que ‘ouve’ as mensagens dos deuses.”(TESTA 2008, p. 298).

Tais habilidades fazem com que seja possível se efetivar uma comunicação e ainda coloca a necessidade de aproximação do ponto de vista do outro como aspecto importante em tal comunicação:

[...] procurei entender a comunicação como situação em que se procura aproximar-se do ponto de vista do outro. Essa aproximação que permitiria aos interlocutores situarem-se no mesmo universo de linguagem compartilhada pode ser interpretada como forma de administrar os desdobramentos que os conhecimentos e as palavras têm a partir da sua transmissão (TESTA, 2008, p. 298).

Então as noções de deslocamento e comunicação no conceito de conhecimento Mbya demonstra que existe um modo específico de produzir e fazer circular os saberes desse povo,

esse modo exige uma formação de valores (ser bom de ouvir e ter cuidado ao falar) e de condutas (frequentar a casa de rezas e outros) que devem ser seguidos pela pessoa Mbya, e, além de definir o modo de aquisição também evidencia as consequências de práticas culturais na existência partilhada desse conceito.

Por outro lado também é possível encontrar semelhanças no estudo Guarani feito por Pierri (2013). Nesse estudo são relatadas práticas bastante similares e até com uso de substâncias idênticas às usadas pelos Yudja no contexto dos *ali waha*. A fim de dar sustentação ao corpo das crianças, para que suas almas assentem em seus corpos, os Guarani usam como adorno nas pernas das crianças as patas de aves como a saracura (idêntico aos Yudja) e a jacutinga. De acordo com Pierri (2013), existe um investimento claro na incorporação de afecções características dos corpos dos outros sujeitos propiciadas pelo uso de substâncias na confecção de adornos para a incorporação de afecções no corpo da criança. (PIERRI, 2013, p. 179).

Assim como nos rituais yudja associados com a Lua nova, a adornação da criança propicia a aquisição de potencialidades por meio de *ka'agy moã* (remédios do mato). De forma semelhante aos Yudja, os Guarani também traduzem essas substâncias como remédios. Pierri escolheu a abordagem de Deleuze e Guattari para definir a aquisição do que ele chamou de potencialidade, seria assim uma transferência de afetos. O uso das substâncias ou remédios não se restringiria à noção de medicina para eles, já que não se preocupa apenas em neutralizar estados patogênicos. A transferência de afetos seria, para o autor, um investimento na produção corporal que seria modulada “a partir de potencialidades distintas que se busca desenvolver em cada pessoa guarani” (PIERRI, 2013, p.185). Trabalha-se o devir da criança no mundo.

A composição do corpo consiste em um feixe de afecções que constituem um hábito (VIVEIROS DE CASTRO, 1996 apud Pierri, 2013). O feixe de afecções constituiria, assim, o conjunto de habilidades corporais que dão sustentação ao conhecimento, essa abordagem se aproxima de teoria antiorganicistas (Pierri, 2013) que defendem que as capacidades vão ganhando existência através da incorporação. Capacidades, habilidades, conhecimento seriam elementos de um sistema aberto que tem como pressuposto a transformabilidade dos seres.

Podemos encontrar processo semelhante no estudo de Mccallum (2010). A autora argumenta que, do ponto de vista da epistemologia *kaxinawa*, o saber é adquirido de um modo processual e gradual, sendo inscrito no corpo como resultado do trabalho de parentes de uma criança e também de suas experiências corporais no mundo (1996, 1999, 2001).

Aprendizagem, nesse sentido, seria o “resultado do encontro entre as ações humanas, tanto das pessoas e dos espíritos que criam ‘o corpo que sabe’, quanto da ação do próprio aprendiz que se engaja no mundo de forma direcionada” (com agência) (MCCALLUM, 2010, p. 90).

Depois da primeira infância, após a queda dos dentes, o aprendizado é direcionado por gênero, o engajamento dos aprendizes se dá em atividades econômicas distintas. Os saberes incorporados ocorrem por meio da participação ativa das crianças no processo de produção e reprodução. Deste modo se estabelece a produção da socialidade, da vida social, do viver bem. Viver bem para os *huni kuin* (kaxinawa), assemelha-se à noção piro: significa contribuir para a criação de um estado de coisas onde os parentes são saudáveis, a comida abundante, o clima de convivência é de alegria e o conflito é relativamente ausente.

O que fundamenta a constituição da sociedade seria, sob essa perspectiva, uma teoria social que inclui a ideia de um corpo generalizado, um corpo que sabe e que é motor da ação humana dentro do universo feminino e masculino. O engajamento de homens e mulheres nas atividades diz respeito à se constituir como gente verdadeira *huni kuin*.

A autora estabelece uma interface desse processo de engajamento com as práticas geridas dentro da lógica e epistemologia da ontologia indígena. As práticas geridas seriam instituições que surgem nos espaços de interação com outros mundos sociais.

Assim como em outros povos ameríndios, *ubahu seha* seria o conhecimento adquirido pela pessoa em sua experiência prática, em seu engajamento nas práticas cotidianas em torno de um conjunto de relações sociais. Essas relações de conhecimento são possibilitadas pelos órgãos dos sentidos: escutar, compreender, ver e fazer. A fonte de conhecimento é atribuída, assim, tanto à experiência individual do praticante quanto às forças vitais presentes em outras formas de vida com as quais se relaciona.

O conjunto de cuidados realizados pelos pais, fruto do sentimento gerado pela troca de substâncias, alimentação e linguagem, tem intenção de preparação do corpo e proteção da alma para que seus filhos tenham autonomia suficiente para gozar de sua livre experimentação e circulação no espaço e para que constituam as habilidades fundamentais ao modo de vida yudja. O modo de vida yudja preza pela produção da socialidade, da vida social, tendo ficado evidente neste trabalho que há todo um investimento no corpo-alma da criança para que isso ocorra. Assim como para os Piro, o viver bem significa contribuir para a criação de um estado de coisas no qual há um bom convívio social, o ambiente é alegre, as pessoas tem boa saúde e existe a abundância de alimentos e de recursos naturais utilizados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, posso dizer que me senti mesmo no exercício de “catar folhas” ao reunir em um texto o muito do vivido ao longo desses 15 anos de relação com os Yudja. Entretanto, é impossível esgotar o assunto, pois na medida em que caminhava na compreensão de aspectos da infância Yudja, mais e mais perguntas poderiam ser refeitas para compreender melhor. Muitas relações poderiam ter sido exploradas, com outras etnografias, sobretudo com o estudo de Lima, específico sobre essa sociedade. A limitação de tempo para essa pesquisa e o exercício de chegar em alguma síntese definiram os contornos do que foi possível fazer até o momento.

Gostaria de salientar, aqui, alguns aspectos que foram importantes na trajetória de pesquisa. O primeiro deles é a noção de que nos processos de aprendizagem ou na educação yudja, ou ainda, como preferem os antropólogos, nos “modos de construção e circulação de conhecimento” (GALLOIS, 2014, p. 513), está implicado o valor da formação de um corpo preparado e de uma alma protegida. O equilíbrio entre corpo e alma e a combinação dessas com habilidades específicas, provindas da alimentação e do uso de remédios, preparam os Yudja para o enfrentamento das atividades cotidianas, para a boa socialização e para aprenderem tudo o que devem saber para serem *verdadeiramente* yudja, ou seja, fazer canoa, cerâmica, caium, pintura como um yudja, como se fazia antigamente.

É possível elencar um conjunto de ações intencionais implicadas na educação das crianças: saber ouvir e compreender, observar e memorizar, ter o corpo liso para que as doenças escorreguem, saber falar bem, prevenir-se de alergias alimentares, além de força, equilíbrio e agilidade, assim como pontaria e velocidade. Por um lado, trabalha-se os atributos físicos do corpo, por outro, constitui-se a rede espiritual que confere proteção às pessoas em momentos de perigo. Também faz parte o uso de remédios que favorecem e aguçam a percepção, assim como na ideia proposta por Ingold, da educação da atenção. Além disso, são usados brinquedos que têm como finalidade, para além do divertimento, oferecer a proteção necessária para que a criança possa ter boa saúde. Vimos que o brincar é uma maneira de perceber que a criança está com boa saúde, porque denota seu vínculo e relações com as coisas e pessoas desse mundo. Percebemos que os cuidados com a criança participam da construção das relações de parentesco. Compreendemos o papel fundamental da participação da criança como praticante, nos diferentes afazeres, para o aprendizado, e, por outro lado, a necessidade de seu engajamento nesse conjunto de práticas. Conferimos que além da prática,

das narrativas, são fontes de conhecimento os seres espirituais, donos de algum ser vivo ou de alguma coisa.

Esses são ingredientes que poderiam caracterizar os processos educativos entre os Yudja. A pergunta que fica é qual a relação da escola com essa educação. Creio que não conseguirei, nessa pesquisa, responder a contento e nem tentarei fazê-lo. Mas gostaria de apontar algumas questões que surgem ao final desse trabalho. Vimos que para além do conteúdo, é preciso olhar a forma que permeia o fazer escolar, no entanto gostaria aqui de fazer um apontamento. É comum os povos indígenas considerarem a escola como um recurso possível para auxiliar na defesa diante das relações hostis com o mundo externo. Por outro lado, não fizemos vistas grossas ao caráter colonizador que a escola tem o poder de atuar. Porém, gostaria de me deter no caráter de instrumento de defesa atribuído pelos índios que, como vimos anteriormente, está fortemente relacionado com a capacidade de comunicar-se entre mundos.

Se as habilidades adquiridas pelos remédios relacionam-se com a defesa e com a guerra (como máxima defesa da vida), em que medida o papel seria uma arma e a caneta uma ferramenta? Seria a comunicação a habilidade requerida por esse tipo de guerra? Quais relações poderiam se construir entre o modo de se fazer a escola, o lugar do corpo nessa construção escolar e a formação da habilidade do guerreiro? É possível pensar em um guerreiro da caneta? Quais habilidades teria que ter esse guerreiro? Seriam essas habilidades somadas a todo processo de preparação do corpo, proteção da alma. Teriam almas as palavras?

É muito comum entre povos indígenas a troca de presentes. Em estudos²⁷ que analisaram essas questões, sugere-se que a troca de presentes é a possibilidade de continuidade de uma relação. Assim, finalizo essa dissertação dessa maneira, como fui presenteada com esse conhecimento por meio da generosidade dos Yudja, retribuo com perguntas, permitindo que nosso diálogo e nossa relação possam continuar, para frente e para além.

---

²⁷ Ver *o Gênero da Dádiva*, Marylin Strathren (2006) e *Ensaio sobre a Dádiva*, de Marcel Mauss (2003).

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrick. Introduction. In: _____ (org.). **Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of culture difference**. Oslo: Universitets Forlaget; London: George Allen & Unwin, 1969.

BARTH, Fredrick. Other knowledge and other ways of knowing. **Journal of Anthropological Research**, v.51, n. 1, p. 65-68, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/jar.51.1.3630372>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BARTH, Fredrick. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Obras Escolhida v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **"Culture" and culture: traditional knowledge and intellectual rights**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/saracura/>>. Acesso em: dez. 2015.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KAMADU. **Projeto político pedagógico da Escola Estadual Indígena Kamadu**. Parque Indígena Xingu, 2008.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

SCHADEN, Egon. Educação Indígena. **Revista Problemas Brasileiros**, ano XIV, n.152, p. 23-32, 1976.

FINNEGAN, Ruth. **Oral Tradition and the verbal arts: a guide to research practices**. London; New York: Routledge, 1992.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1998.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. Exemplos no Amapá e norte do Pará. Macapá: Iepé, 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014.

GIBSON, James Jerome. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GOW, Peter. ¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental). **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 105-118, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero33.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GOW, Peter. O parentesco como consciência humana: o caso dos Piro. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 39-65, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200002>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GUTJAHR, Eva. **Entre tradições orais e registros da oralidade indígena**. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Yudja**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yudja>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LAVE, Jean. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LENCLUD, Gerard. Qu'est ce que la tradition? In: DETIENNE, Marcel. (org.) **Transcrire les mythologies**. Paris: Albin Michel, 1994.

LIMA, Tânia Stolze. **A parte do cauim: etnografia juruna**. 1995. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

LIMA, Tânia Stolze. **Um peixe olhou para mim**. O povo Yudja e a perspectiva. Rio de Janeiro: Unesp, 2005.

LIMA, Tânia Stolze. O campo e a escrita: relações incertas. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n.2, p. 9-23, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol5no2_01.TaniaStolzeLima.pdf>.
Acesso em: 25 ago. 2017.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavra chave da antropologia transnacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v.3 n.1, p.7-39, abr. 1997. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 25 ago. 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné - Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção de “eu”. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 367-397.

MCCALLUM, Cecília. Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá. Revista da FAEEBA - educação e contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 87-104, jan./jun. 2010. Disponível em:
<<http://www.uneb.br/revistadafaceba/files/2011/05/numero33.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MENGET, Patrick; MOLINIÉ, Antoinette. Introduction. In: BECQUELIN, Aurore Monod; MOLINIÉ, Antoinette. (orgs.) **Mémoire de la tradition**. Nanterre: Societé d’Ethnologie 1993. p. 9-20.

MEIRELLES, Renata. Pipa, pião e chicote. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 1, n.4, p. 25-29, out. 2005.

MIGUEL, Antônio. Infâncias e Pós-Colonialismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000300857&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NARANJO, Javier. **Casa das Estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013

PIERRI, Daniel Calazans. **O perecível e o imperecível**: lógica do sensível e corporalidade no pensamento Guarani-Mbya. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PYE, David. **The nature and art of workmanship**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Unesp, 2007.

SANTOS-GRANERO, Fernando. Vitalidades Sensuais: Modos não corpóreos de sentir e conhecer na Amazônia Indígena. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 93-131, jan./jun. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012006000100004>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SEGEER, Anthony. **Os índios e nós**: estudo sobre as sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa na sociedade indígena. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979. Disponível em: <http://www.ppgasmn-ufrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_32.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela. Introdução. In: LOPES, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs.). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 11-33.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau. 4. ed. São Paulo: Global/MEC/MARI/UNESCO, 2004.

_____. Produzindo Corpos Ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n.44, p. 141-172, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832015000200141>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TAYLOR, Anne-Christine. O corpo da alma e seus estados: uma perspectiva amazônica sobre a natureza de ser humano. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 21, n. 21, p. 213-228, mar. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53926>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 291-307, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2017.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijiana sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 19-48, dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200002>.
Acesso em: 25 ago. 2017.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). **História geral da África**, v.1. São Paulo: UNESCO/Ática, 1982. p. 157-179.

_____. **Oral tradition as history**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.

VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.15, n. 44, p. 56-72, out. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005>.
Acesso em: 25 ago. 2017.

WHITEHOUSE, Harvey. Jungles and computers: neuronal group selection and the epidemiology of representations. **Journal of the Royal Anthropological Institute** (N.S.), v. 2, p. 99-116, 1996.