



### A Escola e o corpo - antimestiçagem entre os Mbyá Guarani

Mónica De la Fare<sup>1</sup>

Fernando Carreira<sup>2</sup>

**Resumo:** “Somos seres divididos, temos na cabeça as coisas dos dois mundos”, afirmam os índios Guarani. Com isso, parecem querer dizer que são, isto é, vivem ao mesmo tempo como índios e brancos. Certamente podemos caracterizar o movimento que empreendem através da escolarização das aldeias rumo ao mundo ocidental nos termos da teoria da mestiçagem, de sua transformação definitiva. Mas isto seria negligenciar o que contam os Mbyá acerca de sua experiência com os brancos. Entre eles, ao contrário, a experiência parece remeter a uma forma de pensar as relações inter-étnicas a partir do princípio da *não mistura*, de manter a diferença como “estratégia” de convivência. É neste sentido que este texto busca apreender a experiência escolar Guarani, enquanto possibilidade de efetivação de uma estratégia de convivência pautada pelo princípio da *não mistura*.

**Palavras chave:** Mbyá Guarani; Escola; Antimestiçagem.

### La Escuela y el cuerpo - Antimestizaje entre los Mbyá Guaraní

**Resumen:** “Somos seres divididos, tenemos en la cabeza las cosas de dos mundos”, afirman los indios guaraníes. Esa afirmación parece querer decir que son, o sea, que viven al mismo tiempo como indios y como blancos. Esto nos orientaría a caracterizar el movimiento que emprenden a través de la escolarización de las aldeas rumbo al mundo occidental en los términos de la teoría del mestizaje, de una transformación definitiva. Sin embargo, eso significaría negligenciar lo que cuentan los Mbyá sobre su experiencia con los blancos. Entre ellos, al contrario de lo afirmado, la experiencia parece remitir a una forma de pensar las relaciones inter-étnicas a partir del principio de *no mezclarse*, de mantener la diferencia como “estrategia” de convivencia. Es en ese sentido que este texto busca comprender la experiencia escolar guaraní, como posibilidad de hacer efectiva una estrategia de convivencia pautada por el principio de *no mezclarse*.

**Palabras clave:** Mbyá Guarani; Escuela; Antimestizaje.

<sup>1</sup> Possui graduação em Trabalho Social - Universidad de Buenos Aires (1990), mestrado em Serviço Social (1999), doutorado em Serviço Social (2003) e pós-doutorado em Educação (2010) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [monica.fare@pucrs.br](mailto:monica.fare@pucrs.br)

<sup>2</sup> Graduação em história pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS. E-mail: [fernancarreira@gmail.com](mailto:fernancarreira@gmail.com)

## The School and the body - Anti Miscegenation among the Mbyá Guarani

**Abstract:** “We are divided human beings, we have in the head things of two worlds” say Guarani Indians. By this they seem to mean they are, that is, they live at the same time as Indians and white men. We could certainly characterize the movement they undertake through village schooling towards the Western world in terms of the theory of miscegenation, of its ultimate transformation. But this would be to neglect what the mbya tell about their experience with white men. Among them, instead, the experience seems to refer to a way of thinking inter-ethnic relations from the principle of non-mixing. To keep the difference as a "strategy" of coexistence. It is in this sense that this text seeks to apprehend the Guarani school experience, as a possibility to implement a strategy of coexistence guided by the principle of *non-mixing*.

**Key words:** Mbyá Guarani; School; Anti Miscegenation.

*“é só porque os brancos existem que precisamos aprender estas coisas”*

Xunu – professor Mbyá

### Introdução

Apresentamos neste texto algumas ideias relacionadas à escola indígena, ao aprendizado entre os Mbyá Guarani e sobre aquilo o que é capaz um corpo. Mais do que isso, nele falamos de um tipo de *tecnologia* de engajamento ou socialidade reveladora dos processos de constituição de um mundo comum Guarani. Processos de inter-relação produtores de corpos [individuais e coletivos] que encontram na escola um centro importante de atualização e demonstram a capacidade das populações ameríndias de compreender e lidar com a complexidade exigida pelas disputas políticas que envolvem as questões étnico-raciais no Brasil.

Antônio Bispo dos Santos (2015), importante pensador quilombola, define este processo histórico de disputas étnico-raciais como uma guerra de colonização que nada mais é do que uma disputa por territorialidades. Nesse contexto, Bispo chama a atenção justamente para o modo eficaz com que os povos contra colonizadores - índios e quilombolas - lidam com os efeitos do projeto nacional desenvolvimentista; ressignificando sucessivamente suas identidades, readaptando seus modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados ou ainda promovendo a interlocução das linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores (SANTOS, 2015). Deste modo, o texto que segue tem como objetivo explorar a temática escola indígena sob o ponto de vista da “escolarização” enquanto estratégia traçada pelos povos contra colonizadores para a equalização de suas relações com os brancos. A escola é descrita aqui como um espaço de afloramento, percepção e exercício desta capacidade de convivência,

constituindo-se num *locus* privilegiado de observação dos meios pelos quais procede a um pensamento – e portanto um modo de relação com o mundo - pautado pela noção fundamental “de que nem tudo que se ajunta se mistura” (SANTOS, 2015).

Isto quer dizer que as estratégias indígenas de convivência com os brancos, ou demais centros de agência que compõem o cosmo Mbyá, são delineadas a partir da noção de relação baseada na *não mistura*. A não mistura consiste em um processo de relação inter-racial marcado pela premissa inversa daquela definidora da chamada teoria da mestiçagem. Esta, tal como descrita por Kelly (2016), corresponde a uma teoria da mistura e transformação definida nos termos da cultura de uma elite política tornada, por expansão, em cultura brasileira – entenda-se: a cultura do homem brasileiro. A cultura de elite seria então o produto da mestiçagem, ou seja, da fusão consumptiva das diferenças. Sendo o seu ponto de vista coincidente com o do Estado, a cultura de elite é implementada por ele como política pública, sobrepondo-se, no sentido de uma incorporação degenerativa, às demais culturas (KELLY, 2016). O operador lógico que orienta a teoria da mestiçagem seria o “ou” - se é isto *ou* aquilo - e neste sentido a mistura representa a dissolução da diferença enquanto forma de subjugação. Como modo particular de relação da cultura nacional a mistura opera por exclusão. Por este ponto de vista, as políticas públicas de compensação podem muito bem ser lidas como formas de cooptação, isto é, de transformação do Outro em Eu.

Mas existem outros modos de mistura. As teorias nativas da contra colonialidade – poderíamos dizer da antimestiçagem (KELLY,2016) – dão testemunho disto. Elas são teorias “contra a fusão”, no sentido clastreano de um tipo de operação lógica inibidora da mistura consumptiva. A mistura entre eles opera produzindo diferença. Isto porque a filosofia política da sociedade primitiva [para usar o termo de Clastres] é pautada pela necessidade da não supressão da diferença, visto que a abolição da distinção *Nós/Outros* representaria o desaparecimento da própria sociedade primitiva. “Totalidade una”, cada sociedade primitiva é cercada por “outros” que também buscam manter seu status de “totalidade una”. Algo realizável justamente pela manutenção da diferença radical que garante a equivalência política entre elas. A manutenção da multiplicidade de totalidades é possível através de mecanismos conjuratórios de segmentação ou fissão que atuam frente ao perigo da diferenciação interna, isto é, da possibilidade da “unificação em um Meta-Nós da multiplicidade de Nós-parciais” (CLASTRES, 1980 apud KELLY, 2016). E sendo a fusão um caminho para o Um, é possível sugerir que as estratégias de *não mistura* das

sociedades contra colonizadoras representam um posicionamento político onde a mistura atua contra o Estado.

Assim sendo, as relações inter-raciais são vividas e pensadas pelos povos contra colonizadores a partir do operador lógico “e” – se é isto *e* aquilo - o que significa que a mistura funciona pela adição de um contexto de experiência ao invés da fusão consumptiva. Como veremos, é neste sentido que os Guarani falam da possibilidade de viver em dois mundos simultaneamente. Mas o fundamental aqui, como explica Kelly (2016), é compreender que as duas formas de relação – *ou/e* - existem como processos simultâneos que desdobram-se um no outro, apesar do outro e com objetivos contrários. Desta maneira, a questão que buscamos colocar, a partir de uma extrapolação comparativa dos “dados” de campo, é justamente a de como pensar a relação da instituição escolar – e todas as suas ambiguidades – com um contexto marcado por uma filosofia da não mistura? Ou ainda, dizendo de outro modo, como pensar a relação dos Guarani, e sua filosofia contra o Estado, com o aparato institucional escolar? É neste sentido que perguntamos o que fazem os Mbyá quando vão a escola.

Mas dentre as questões concernentes ao modo como a socialidade fluida dos Mbyá marca todo processo de sua relação com alteridades podemos ainda extrair algumas contribuições pontuais para pensar o universo da Educação Ambiental e da Ecologia. Pois a dinamicidade do princípio relacional da não-mistura promove um tipo de dupla torção, para dizer como Viveiros de Castro (2015), pela qual se coimplicam a necessidade semiótica e a contingência histórica. Com isso, podemos dizer – utilizando as categorias organizativas nativas – que tanto a Educação Ambiental quanto a Ecologia são *coisas de branco*, no sentido em que são o modo dos brancos – as palavras inventadas por nós para proteger a floresta, como sublinha Kopenawa (2015) – explicarem a teoria-praxis nativa do lugar – sua forma nômade de ocupar a Terra – e que por isso são, ao mesmo tempo, *coisas de Guarani*.

Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os *xapiri*, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol. É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; o que ainda não tem cerca. As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que *Omama* deu a nossos ancestrais. [...] Os brancos que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são da ecologia porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente. [...] Somos habitantes da floresta. Nascemos no centro da ecologia e lá crescemos. (KOPENAWA, 2015, p. 480)

A Ecologia e seu correlato imediato a Educação Ambiental são, portanto, nas palavras do xamã, um esforço empreendido pelos brancos para entender e traduzir as palavras ancestrais dos yanomami. São a busca pela superação de sua absurda incapacidade de compreender a floresta-mundo, de perceber que ela é um ser vivo composto de incontáveis seres vivos. Representam a tentativa dos Brancos de compreender que a “máquina do mundo” é um superorganismo constantemente renovado pela vigilância de seus guardiões invisíveis, os *xapiri*, imagens espirituais do mundo que são a razão suficiente e eficiente do que chamamos natureza – *hutukara*, em yanomami – e na qual estamos todos imersos (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

Este mundo em questão – partilhado em certa medida por ambientalistas e índios – é um mundo vivido a partir daqui, desde o centro da “ecologia”. Desde o centro de uma Terra cosmopolítica onde se distribuem de modo nômade as gentes terranas. No entanto, partilhar deste mundo envolve, sob o ponto de vista dos brancos, a necessidade de uma mudança ética, política e epistemológica essencial; a saber, a retomada da capacidade de estabelecer com o mundo uma relação de imanência. Uma relação nômade – desterritorializante – que faz da Terra o próprio território de sua desterritorialização. Por que os nômades, como bem lembra Lapoujade (2015), são os únicos que ocupam a Terra, que a “seguem”, que estão numa relação de imanência com ela. A questão se coloca então nos termos dos modos de ocupação da Terra, das formas como as multiplicidades se distribuem sobre ela. E, sob o ponto de vista dos brancos, estabelecer uma nova maneira de ocupá-la implica no abandono da ideia de mundo como uma esfera abstrata, vista de fora, cercada e dividida em territórios exploráveis por Estados nacionais – um mundo a parte. Enquanto exercício de tradução busca-se através da Ecologia [este modo branco de dizer as palavras de *Omama*] a construção de uma ideia de natureza próxima aos conceitos yanomami *hutukara* e *urihi a* - a floresta-mundo repleta de vida, que respira, e que é a antítese da noção moderna de uma Terra concebida como depósito de recursos a serem explorados indiscriminadamente. Um céu e uma terra de ninguém, um sertão cósmico, como diz Viveiros de Castro (2015), que os Brancos sonham – incuráveis – em conquistar e colonizar. Neste sentido, a Educação Ambiental surge como um espaço crítico de construção de práticas educacionais contra-colonizadoras, e que poderíamos descrever como “práticas de anti-mestiçagem”, ou seja, enquanto possibilidade de incorporação de outras experiências de mundo no intuito de reconfigurar nossas formas de ocupação do território chamado Terra. Trata-se de fazer *urihi a* da Terra.

Do lado de lá, o lado dos “nativos”, acreditamos que seria possível falar de um tipo de movimento similar. Pois os índios buscam se apropriar do discurso ecológico como maneira de traduzir e contra-traduzir as palavras ancestrais que contam da natureza da floresta-mundo. O domínio dos termos que os brancos inventaram para falar de *hutukara* significa assim a própria possibilidade de equalização dos poderes na luta política pela “preservação da natureza”, a floresta-mundo dita já em linguagem ecológica. Uma luta que envolve ainda a capacidade de ver e ouvir as imagens espirituais do mundo – aquelas que os xamãs e seus *xapiri* veem se forem bem vistos pela gente invisível da floresta (VIVEIROS DE CASTRO, 2015) - mas que impõe ao mesmo tempo a necessidade de lidar com esta outra forma de poder que é a dos brancos. A *Kunha Karaí* [xamã Guarani] D. Marcelina contava a respeito da necessidade de adaptação das palavras divinas [recebida das divindades através da meditação] ao “mundo mudado”:

Ao meditar temos que entender mais como falar, pois já não é como antes, para poder usar as palavras para esse mundo, que o mundo já está explorado, mudado, e as palavras precisam ser adaptadas ao mundo de hoje. Usando o *petyguá* [cachimbo] e a fumaça pode-se entrar em conexão com o espírito para usar as palavras e poder adquirir minhas palavras, meditando vou entendê-las”[FRIEDRICH, 2016, p.240-41).

De tal modo, Davi Kopenawa e Dona Marcelina parecem concordar que acessar este outro poder, que é o poder dos brancos, envolve a necessidade de adaptação das palavras divinas ao mundo de hoje. Atualmente, a efetividade da luta política indígena para proteção de seu modo de vida – o seu mundo de vida - passa diretamente pela capacidade de dominar outras palavras, como as da Ecologia ou aquelas referentes ao *kuatiá* [o papel como representação da linguagem burocrática do Estado].

Sob o ponto de vista da Educação Ambiental, levar a sério aquilo o que dizem as várias experiências contra-colonizadoras empreendidas por grupos indígenas em sua relação com o Ocidente capitalista, equivale à possibilidade de elaboração crítica de novas propostas de educação enquanto formas alternativas de ocupação do mundo. A busca por fazer como os povos nômades que se movem pela floresta-mundo expondo-se a ela, fazendo-a presente, no sentido mesmo em que ao andar o mundo se apresenta a eles, impulsionando-os a criar novas formas de vida. Neste contexto, a educação da atenção torna-se fundamental para a capacidade de identificação dos sinais dados pelo mundo. Por isto, a virada epistemológica que envolve a dimensão ecológica de levar a sério o pensamento ameríndio vincula-se diretamente à reconfiguração [ou redistribuição] do lugar do homem no mundo, já que segui-lo como fazem os nômades é a garantia de sua

[re]imersão no fluxo da vida. De tal modo, a vida imanente reabilita o homem ao [re]situá-lo *no* mundo. Como salientam Steil & Carvalho:

Levar a sério o pertencimento de todos os seres que habitam o mundo à trama da vida [...] retira o caráter de externalidade dos seres humanos em relação ao mundo, ao mesmo tempo que o apresenta como um ser menos potente para controlar os destinos do planeta e mais participe das linhas de vida que o atravessam, constituem e ultrapassam (STEIL & CARVALHO, 2012 p.11).

### **Karai Nheé Katu - um velho homem sábio**

O primeiro contato com a escola Guarani ocorreu em 2014, quando o primeiro autor deste texto foi apresentado aos moradores da aldeia da Estiva, pequena comunidade Guarani localizada no trecho da rodovia RS-40, que separa os municípios de Viamão e Porto Alegre. Na época, o pesquisador iniciava o Mestrado em Educação e tinha como objetivo investigar o recente processo de introdução da instituição escolar em aldeias Guarani e os possíveis significados dessa experiência. Interessava à pesquisa que desenvolvíamos aquilo o que os indígenas fazem quando vão a escola ou, mais precisamente, o que significa para os Guarani frequentar uma escola na aldeia.

A Estiva abrange uma área de cerca de sete hectares ocupados por trinta famílias que se espalham pelas vinte e oito casas pré-fabricadas, doadas pela Fundação Nacional do Índio [FUNAI]. Além das pequenas casas de madeira, ela conta com uma série de pequenos roçados, uma *Opy* - prédio de construção tradicional utilizado para rezas, curas e rituais -, um posto de saúde, uma escola e um campo de futebol. Na primeira visita a aldeia, logo na chegada, nos deparamos com a imponente escola *Karai Nhe'e Katu*, formada por dois prédios perpendiculares construídos em alvenaria. Este primeiro contato visual com a escola deixou a impressão, motivada pelo choque que a imponência do prédio havia me provocado, de que a distância estrutural que separa a escola das demais construções parece marcar seu lugar naquele ambiente; *coisa de branco!* Posteriormente, o convívio mais próximo com a comunidade mostrou que aquela primeira impressão carregava certo fundo de verdade visto que, tanto na escola quanto na vida cotidiana, as coisas na Estiva de fato se dividem todas entre *coisas de índios e coisas de branco*.

A escola *Karai Nhe'e Katu* foi oficialmente reconhecida pelo Estado do Rio Grande do Sul [RS] como escola Guarani em 2001. Antes funcionava de modo análogo às demais escolas indígenas da região, como anexo de uma escola pública próxima à aldeia. No período anterior, a regulamentação as aulas eram ministradas por dois professores que utilizavam como sala de aula a casa do cacique. Desde o início dos trabalhos escolares, a

comunidade optou pela educação bilíngue, tendo mantido até 2002 sua configuração inicial de dois professores; um deles utilizava as aulas para transmitir às crianças aspectos particulares da cultura Mbyá, enquanto o segundo professor responsabilizava-se pelo ensino da Língua Portuguesa. Contudo, as dificuldades com o ensino do Português levaram à necessidade do deslocamento de professores não indígenas para a aldeia. Estes passaram a atuar em conjunto com os professores Guarani de modo a facilitar o acesso das crianças à segunda língua, prática mantida com sucesso até hoje nas séries de alfabetização. Atualmente, a escola conta com todo o ciclo de ensino básico e, à exceção das séries iniciais, nas demais tudo é dividido entre *coisas de Guarani* e *coisas de branco* – aulas dos conteúdos regulares, como as de qualquer Escola Pública [Geografia, História, Matemática,...] ministradas por professores brancos e aulas de língua Guarani, religiosidade e música [vinculada ao coral] ministradas por professores indígenas.

Do ponto de vista organizacional a escola se caracteriza como comunitária. O que significa que ela é conduzida pela comunidade a partir de seus princípios e convicções. O próprio regimento aponta para a necessidade da comunidade participar nas decisões relativas ao encaminhamento de recursos, oportunizando assim que eles sejam utilizados em investimentos definidos como de interesse comum. Além disso, os moradores participam ativamente na regulação da rotina escolar. Atuam de forma decisiva na definição do calendário, nas decisões pedagógicas, na construção dos objetivos anuais e nas decisões sobre o aproveitamento dos espaços da escola para outros fins, tais como festas ou oficinas. Costumam, por exemplo, vincular à escola trabalhos de oficinas de artesanato e costura, quando os moradores reúnem-se aos sábados na própria escola para produção de artigos para venda. O trabalho, costumeiramente realizado no âmbito doméstico, além de garantir renda extra àsicineiras, possibilita a transmissão das técnicas de confecção das peças às crianças.

De acordo com o Plano Político Pedagógico da escola, aprovado pela Secretária Estadual de Educação, sua gestão deve contar com a participação de toda a comunidade, consistindo assim em um espaço coletivo de construção de direitos e deveres. Sua equipe diretiva deve atuar em conjunto com o Conselho Escolar – formado por representantes de todos os seus segmentos – para definir os aspectos específicos de seu funcionamento financeiro e pedagógico. É através de sua representação no Conselho que a comunidade consegue exercer pressão em relação àquilo que entende necessário à escola e à comunidade. Neste sentido, questões relacionadas às definições das oficinas, sobre quem exercerá as funções de apoio como as de merendeira ou faxineira, ou mesmo sobre o



modelo de cardápio a ser oferecido aos alunos, passam invariavelmente pelo crivo das lideranças da comunidade. Sua influência se exerce inclusive sobre os processos de contratação ou desligamento de professores. Certa vez, uma delas comentava o quanto haviam ficado aborrecidos com a demissão de um dos professores brancos sem a prévia consulta das lideranças.

Nos reunimos [as lideranças] e fomos lá falar com ela [a diretora]. Perguntei pra ela porque o professor foi embora? Ela me disse que ele não estava se acertando com as crianças, que elas não gostavam dele. Daí falei que aqui quem tem que gostar é a gente, as lideranças, nós é que sabemos o que é bom para eles, não tem nada que dar ouvidos às crianças. Disse que não era pra mandar nenhum professor embora sem nos consultar antes. Aqui quem manda é a gente!

Quanto ao funcionamento das aulas, de um modo geral, sua dinâmica acompanha o desenvolvimento mais comum das escolas públicas urbanas. Os conteúdos são apresentados de modo expositivo com o auxílio de material didático-pedagógico elaborado pelos próprios professores [no caso das *coisas de Guarani*]. À exceção das aulas de alfabetização, que devem ser ministradas a partir da língua materna [Guarani] sendo a segunda língua [Português] introduzida em conjunto por professores brancos e indígenas. A proposta pedagógica prevê ainda a necessidade de que a realidade local seja trabalhada por todos os professores. Assim, em algumas situações de aula, como no caso das turmas de alfabetização ou religiosidade, estão previstas atividades de visitas aos moradores mais velhos como forma de ensino e reforço dos costumes. A utilização da realidade local como ponto de partida ideal para o trabalho educativo teria como um de seus objetivos oportunizar uma maior integração dos professores não indígenas com as questões de interesse da comunidade, assim como um melhor entendimento, por parte dos não indígenas, dos modos e costumes locais.

Contudo, é comum ouvir dos professores não indígenas relatos a respeito do complicado processo de adaptação ao ritmo e às particularidades de funcionamento da escola. Nesses relatos preponderam os problemas relativos à dificuldade em manter a concentração dos alunos voltada para as atividades de aula. No entanto, ao mesmo tempo em que os professores relatam suas dificuldades adaptativas, salientam o modo como conseguem criar estratégias que possibilitem a continuidade de seu trabalho. Os relatos, portanto, dão testemunho de um processo de transformação mostrando que gradualmente professores e as rotinas de sala de aula vão se adaptando aos hábitos cotidianos da vida das crianças. Em certa ocasião, um deles contava sobre como havia conseguido superar a

resistência dos alunos ao trabalho de escrita. Dizia que sempre que propunha um exercício de redação, os alunos se negavam a realizá-lo, muitas vezes inclusive, passando a falar somente em Guarani, “sabotando” a aula caso ele insistisse na realização da tarefa. Aos poucos, o professor se deu conta do fascínio que o ato de desenhar exerce sobre as crianças e este passou a ser o mote do trabalho de escrita. Da mesma forma, as várias outras disciplinas que compõem as chamadas *coisas de branco* foram sendo adaptadas ao interesse dos alunos por temas e práticas como a da pesca, da caça, do artesanato, pelas tecnologias, pelo futebol,... de modo que podemos sugerir que a disponibilidade atencional dos professores, sua exposição à vida da comunidade, proporcionou um contexto de reelaboração constante de sua própria prática diária enquanto prática de sala de aula. O processo adaptativo demonstra que não há nada dado de antemão e que a possibilidade de atuação do professor passa diretamente pela capacidade de negociação das posições no convívio diário com os alunos, isto é, pela capacidade do professor em manter viva a comunicação sem sucumbir ao fechamento de qualquer verdade final ou objetiva.

Outro ponto relativo às disposições locais inseridas no ambiente escolar que chamou a atenção, no sentido em que produz consequências significativas ao ritmo de funcionamento das aulas, diz respeito à noção indígena da independência infantil em relação ao aprendizado. Na escola da Estiva, foi possível observar o movimento constante de crianças indo e vindo das salas de aula em meio as tarefas. É extremamente comum vê-las abandonando tranquilamente as tarefas escolares em direção ao pequeno *playground* do pátio da escola. Lá brincam durante algum tempo e, com a mesma tranquilidade, retornam (ou não) às atividades da classe. Tudo sem o menor sinal de reprimenda por parte dos adultos, insinuando que tal conduta corresponde a uma prática, digamos, “natural” de suas vidas.

Aparecida Bergamaschi (2007) descreve algumas situações semelhantes em sua etnografia sobre as escolas Guarani. Conta ter presenciado e estranhado em seu trabalho de campo momentos em que crianças acompanhavam conversas e discussões de adultos, ou ainda ocasiões em que elas manejavam livres de supervisão ferramentas consideradas por nós como perigosas. O estranhamento, neste caso, corresponde à postura de exclusão que nós [ocidentais] costumeiramente adotamos em relação à elas. Nestas circunstâncias, é comum ver pais ocidentais afastarem seus filhos afirmando que não se trata de assunto ou utensílio de crianças. Afirmção que carrega implicitamente um sentido de despreparo ou incapacidade delas em lidar com certos acontecimentos ou manejar determinado

instrumento. Uma prática que está em evidente contraste com o modo de proceder dos pais Guarani e, portanto, causadora de um tipo de estranhamento muito semelhante.

Mas o estranhamento neste caso decorre do fato de que entre eles há um sentimento de profundo respeito pela individualidade de cada criança. Para os pais Mbyá, quando uma criança ou jovem se aproxima de algum evento, como uma reunião preparatória para uma caçada, uma aula ou um debate político, ela o faz motivada por uma disposição interna. Deste modo, o envolvimento em qualquer atividade marca um tipo de interesse fundamental ao aprendizado e por isso não deve jamais ser ignorado. O mesmo pode ser dito em relação à manipulação de objetos, seja ele um facão ou um picolé. “Ao manipular os objetos”, comentava um professor indígena dirigindo-se a mãe branca que acabara de ralar com o filho por causa de um picolé, “a criança aprende sobre o seu corpo, sobre seus limites e a medir o perigo que as coisas representam, por isso deixamos as nossas à vontade para experimentarem as coisas”.

Indo além, é possível sugerir que a postura de respeito dos adultos está diretamente vinculada à ideia de que na aldeia não existem espaços de crianças e adultos e sim locais de interesse e aprendizado que se realizam na relação direta com cada pessoa. Justamente por isto os pais advertiam que cada uma das crianças tem seu tempo e demonstram o mesmo respeito por aquelas que se mantêm afastadas, ou seja, interessadas em outras coisas. Em entrevista à pesquisadora Aparecida Bergamaschi (2005), um cacique Mbyá dava pistas acerca de como o respeito à individualidade funciona em relação à escola:

As crianças que vem pode começar a escola e dois ou três meses depois pode não ter mais vontade de ir à escola. O próprio pai, o *Karai*, a *Kunha Karai* vai avaliar porque não gosta mais. Porque sabemos muito bem, se fosse o branco fazia cumprir horário. Essa parte o branco tem que reconhecer e respeitar o Guarani. [...] o branco obriga a criança, bate na criança para obrigar a ir à escola. Para nós não é assim. Esse estudo do branco para nós não é obrigação, se ele não cumpre tudo nós não podemos ficar brabo, porque não é tudo que vai estudar bem. Algumas pessoas, algumas vai estudar. De alguma comunidade, de cem crianças cinco é que vai ficar e estudar bem.

O respeito pelas preferências particulares de cada criança está associado à noção comum entre os Guarani de que o espírito se desenvolve livremente em cada pessoa. Cada um trilha seu caminho a partir das condições inatas, isto é, das características particulares de sua alma. E era Schaden (1974) quem lembrava que o respeito Guarani pela vontade individual faz com que se torne impossível entre eles um tipo de processo educativo repressivo. Como visto no caso da Estiva e das estratégias adaptativas dos professores, isto

produz consequências importantes para o funcionamento e organização escolar. Mas os Guarani da Estiva afirmam que seus filhos devem frequentar uma escola de branco, diferenciada apenas por estar inserida na aldeia. Afirmativa que nos coloca frente a questão do modelo escolar definido pela comunidade e aponta, simultaneamente, os sentidos e as repercussões políticas de sua existência.

### **Coisas de branco/Coisas de índio**

Em campo foi possível acompanhar alguns relatos a respeito das brigas que os moradores da comunidade tiveram que enfrentar para levar a cabo o sonho de ter sua própria escola [entenda-se: nos moldes de uma escola de branco]. Um de seus professores indígenas comentava que durante muito tempo foram criticados por lideranças de outras aldeias devido ao modelo escolar adotado pela comunidade. Eram constantemente acusados de introduzir as novas gerações num processo contínuo e progressivo de afastamento de sua cultura. “Diziam, contava o professor, que a criança perde sua cultura na escola [...] mas uma coisa não interfere na outra, [...] aqui aprendemos as coisas de branco.”

E de fato os moradores da Estiva salientam que a diferença entre a sua e as demais escolas Guarani da região reside principalmente no fato de que nelas há uma mistura das “coisas” de branco e das “coisas” de índio. Nas outras escolas tudo é trabalhado em conjunto, sendo as aulas ministradas simultaneamente por professores índios e não-índios. Sem destinar críticas diretas ao modo de trabalho das outras escolas, os professores da Estiva defendiam-se dizendo apenas que em sua escola se trabalha separado; há aulas de professores não-indígenas – que ensinam sobre as “coisas” de brancos - e aulas de professores Guarani, que transmitem ensinamentos sobre sua cultura e religião. Neste caso, a defesa é a própria inversão do aspecto negativo da acusação. Pois é justamente por possibilitá-los estudar como os brancos que a escola da Estiva favorece a manutenção de suas práticas culturais. Importante salientar a ênfase dada pelos moradores ao fato da escola da Estiva ser a única regulamentada como escola Guarani pelo Governo do Estado do RS. As demais escolas indígenas hoje em funcionamento são anexos de escolas públicas localizadas em centros urbanos próximos. “Nossa escola é oficial [dizia o mesmo professor] aqui temos toda a papelada que tem uma escola de branco. Somos a única que tem isso!”

É possível distinguir dois pontos importantes relativos à escola e que são constantemente sublinhados nas falas de moradores e professores. O primeiro deles diz

respeito à divisão entre coisas de índios e coisas de branco que marca o ambiente escolar e que parece coextensiva ao processo de produção corporal dos Guarani; o segundo alude diretamente ao orgulho com o qual enfatizam que a escola da aldeia é a única, ou a primeira, escola Guarani a ser oficialmente reconhecida pelo Estado.

Como havia dito um dos professores indígenas “aqui se trabalha tudo separado. Professores índios ensinam as coisas de Guarani e os brancos as coisas de Branco”, de modo que a partilha dos tempos e espaços da escola parece remeter ao duplo sentido que os *mbya* da Estiva lhe atribuem. De um lado, ela se constitui como possibilidade de resgate e reforço de aspectos culturais que a comunidade entende em perigo de desarticulação. Neste sentido, as aulas de religiosidade, as visitas aos mais velhos ou as oficinas de artesanato – que representam ensinamentos vinculados tradicionalmente a outros espaços, como a casa, os ritos ou a *Opy* [casa de rezas] – sinalizam a possibilidade de buscar na própria escola meios de proteger os jovens do perigo que o conhecimento dos brancos representa. Trata-se de uma forma de combater a desestabilização do modo de ser da comunidade em virtude de um contato mais intenso com o mundo não indígena, constituindo-se num tipo de blindagem, uma proteção em relação à possibilidade de captura das crianças por este outro mundo.

Por este ponto de vista a escola passa a ser considerada uma extensão da comunidade, um espaço por onde seus valores circulam sendo reforçados e cultivados. A aldeia, estendida até o ambiente escolar, incorpora a escola como mais um de seus espaços de socialização em que o *estar junto* potencializa o aprendizado das crianças. Incorporada - guaranizada - a escola converte-se em um centro de transmissão dos valores fundamentais da vida moral e regras sociais do grupo.

Por outro lado, naquele que aponta para o sentido da divisão entre “coisas” de branco e de índio, a escola representa a possibilidade de assimilação do modo de ser do *juruá* [não-indígena], ou seja, a oportunidade de construção de um corpo de branco através do que se aprende estando junto a ele. Assim como o *nhe`e* [a palavra-alma] enviada por *nhanderu* [deus] cria sua humanidade estando junto a seus parentes - aprendendo com eles a ser Guarani - o aprendizado na escola, em virtude do estar junto aos brancos, garante a possibilidade de que se assuma, de acordo com a necessidade ou conveniência, sua perspectiva de humanidade. Deste modo, a escola parece assumir um caráter instrumental fundado em um tipo de aprendizado performático que se vincula à possibilidade de saber agir como um branco. Adquirir um corpo de branco significa em última instância estar submetido às mesmas normas que eles, a participar de suas regras e de seu modo de vida.

Fazer um corpo de branco, em síntese, resulta na possibilidade de incorporação de outro contexto de experiência através da adição da socialidade do Outro (KELLY, 2016).

Mas o que vem a ser este corpo produzido na relação com os brancos? Antes de mais nada é importante frisar que a noção de corpo entre as populações ameríndias constitui-se em algo complexo e profundamente distinto daquela fundada na divisão corpo/alma que nós ocidentais empregamos habitualmente. Acima de tudo, entre os indígenas, estas noções remetem a uma relação e à possibilidade de assumir pontos de vista sobre o mundo. O corpo, e o conjunto de processos que o constitui, é o espaço de emergência da identidade e da diferença, constituindo-se em um instrumento de expressão do sujeito e objeto que se dá a ver a outrem (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Isto quer dizer que entre os ameríndios o corpo não é um fundo comum que aproxima os humanos das demais espécies e sim o espaço particular onde se constrói a diferença entre elas.

Assim, aquilo o que denominamos de corpo diz respeito menos à anatomia distintiva de cada espécie do que a um tipo de *habitus* – o conjunto de maneiras ou modos de ser que caracterizaria cada espécie de corpo. O corpo seria um plano central existente como feixe de afecções e capacidades que atua entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). De certo modo, como um feixe de afecções, podemos concluir que um corpo se define pelo poder de ser afetado. Deleuze (2009), comentando a noção spinozista de corpo, contava que uma rã se distingue de um macaco não por seus caracteres específicos ou genéricos, mas pelo fato de que eles não são capazes das mesmas afecções. As afecções são misturas de corpos, o efeito ou a ação que um corpo produz sobre o outro. O efeito do sol sobre meu corpo produz uma afecção, ou uma percepção de uma afecção que sinaliza a constituição de meu corpo. Uma mosca perceberá o sol de maneira diversa da minha pois o seu corpo possui capacidades de afecção distintas daquelas que compõem o meu corpo (DELEUZE, 2009). Podemos dizer então que este *habitus* ou *feixe de afecções* corresponde ao conjunto de disposições características de cada espécie de corpo e marca uma forma particular, comum a uma determinada espécie, de se relacionar com o mundo. O corpo seria assim o lugar de emergência de um “ecossistema cultural”.

O estudo desenvolvido pelo antropólogo Pedro Pitarch (2013) junto aos Tzeltal do México pode lançar alguma luz sobre as questões do corpo e das relações inter-espécies de que tratamos aqui. Partindo das considerações destacadas por Anne-Christine Taylor e Eduardo Viveiros de Castro (2006) a propósito da região amazônica, Pitarch aponta que, desde o ponto de vista indígena, toda espécie constitui uma sociedade e cada sociedade

representa uma espécie. Isto significa dizer que cada espécie é definida e tem sua extensão limitada pela capacidade de se relacionar através daquilo que o autor define como *corpo-presença*, uma tradução aproximada do que denominamos *corpo feixe de afecções*.

Segundo Pitarch, a produção da pessoa está intimamente ligada à capacidade de estabelecimento de uma sociabilidade mediante este corpo. Isto porque que cada espécie de corpo-presença está associada a um tipo específico de lugar: os indígenas vivem nas aldeias enquanto os brancos na cidade ou no campo, já os jaguares vivem na floresta, de modo que cada modalidade de corpo-presença é dono, no sentido em que ocupa um domínio, de um território ontológico específico. Deste modo, é possível assumir que toda diferença sociológica é também uma diferença ontológica (PITARCH, 2013).

No entanto, o autor afirma que a divisão entre espécies-sociedades não é algo absoluto e sim uma questão de grau. Do ponto de vista indígena, os brancos são um tipo de *subespécie humana* de reconhecimento não imediato, pois é o fato de não falarem a mesma língua e nem manter os mesmos hábitos comportamentais aquilo o que revela a existência de um corpo-presença em parte distinto, assim como a existência de um intercâmbio social fluido entre eles (PITARCH, 2013). O processo de produção de uma pessoa equivale à produção de um corpo identificado com os hábitos sociais da espécie – sua indumentária, linguagem, etiqueta social ou práticas alimentares – percurso produtivo que se inicia ainda no ventre materno, esta espécie de câmara de incorporar, como salienta Pitarch (2013). No caso dos Guarani, por exemplo, toda a série de restrições pré e pós-parto corresponde ao processo inicial de construção de um corpo submetido às normas de convívio do grupo. Neste sentido, a perfeita observação das restrições corresponde ao início do aprendizado e da socialização da criança. Contudo, sendo algo construído [e não inato], este corpo é passível de transformação ou de trânsito entre as espécies. E como salienta o autor, qualquer pai indígena (Tzetal) sabe que para que seu filho chegue a ser um professor de escola ou um agente de saúde é necessário que ele construa um corpo de branco. Para isto, é fundamental que em primeiro lugar ele substitua a dieta tradicional por alimentos comerciais, ou seja, que se alimente como os brancos, pois é precisamente a comida aquilo que permite que se aprenda a ler, escrever e a falar espanhol. Neste sentido, se antes afirmávamos que um corpo é algo que se dá a ver a *outrem*, ou seja, algo que define seus limites na extensão, podemos dizer agora que ele é ao mesmo tempo algo que serve para ver, o que significa a ultrapassagem destes mesmos limites. Dizendo de outro modo, transformar o corpo é aquilo o que permite ver o mundo por outro ponto de vista.

É possível visualizar alguma semelhança entre aquilo o que pensam os Tzetales descritos por Pitarch a respeito das possibilidades de transformarem-se em brancos [professores ou agentes de saúde] e aquilo o que os Guarani fazem em sua escola. Entre os Mbyá, como vimos, é a proximidade de convivência e a consequente partilha de alimentos, linguagem e regras sociais o que permite a construção de um corpo e um mundo comum com os brancos. Mas do mesmo modo que o corpo Tzetal é passível de reconfiguração pela alimentação, a convivência próxima com os brancos em um ambiente notadamente marcado por suas regras e normas, permite aos Mbyá transformarem-se corporalmente em branco – o que significa a adição de uma perspectiva ou contexto de experiência.

Chegamos assim ao segundo ponto de análise referente ao reconhecimento da escola da aldeia como uma escola oficial. Quando indagado a respeito da importância deste fato, o mesmo professor indígena que comentava as particularidades de sua escola fez referência imediata à burocracia como algo que a destaca; “Aqui temos toda a papelada dos brancos, somos a única que tem isso”. Com isso ele parecia sugerir que o aprendizado na escola se dá para além daquele efetivado exclusivamente em sala aula, estendendo-se por todos os seus setores. Estar junto aos brancos em um ambiente de trabalho altamente burocratizado remete à oportunidade de apreender também sua burocracia, de manejar de forma mais adequada toda a “papelada” e assim ser capaz de arrecadar e gerir recursos de acordo com os interesses da comunidade. Assumir o ponto de vista do branco - através de um corpo submetido às mesmas regras - é a garantia de maior facilidade de locomoção pelo seu mundo na busca por melhores condições de vida, o que faz com que a escola como um todo se constitua em um espaço de aprendizado para a comunidade em sua totalidade, alunos, pais e professores Guarani.

Em suma, podemos dizer que a epistemologia indígena parte do pressuposto inverso ao que rege a produção do conhecimento científico. Longe dos mecanismos de objetificação, conhecer, entre eles, é um processo de personificação. E como enfatiza Kelly (2016), a capacidade de adoção do ponto de vista do outro, acoplada ao entendimento do corpo como espaço de relação deste outro ponto de vista com novos afetos e capacidades, é a potencialidade última para a antimestiçagem (KELLY, 2016). De acordo com o autor, o engajamento com a alteridade dos brancos enquanto uma experiência de socialidade alternativa, de funcionamento análogo à tecnologia xamânica de trânsito por outros mundos, faz das posições “índio” e “branco” atributos não fusionais. A teoria da *não mistura*, enquanto tecnologia de engajamento com o mundo, produz estratégias de relação inter-raciais em que os pontos de vista podem ser manejados de diversas formas,



combinados ou contrapostos na relação, mas nunca fundidos. É isto, justamente, que a escola dos Mbyá da Estiva parece demonstrar.

### **A escola ajunta mas não mistura**

É comum ouvir os Guarani contarem que hoje em dia vivem em dois mundos, que transitam por eles e desejam as coisas destes dois mundos. O que é, sem dúvida alguma, algo muito distinto de afirmar que eles estão virando, ou aspiram ser, brancos. Neste sentido faço eco a impressão que o antropólogo José Antonio Kelly (2016) teve do processo Yanomami de transformação em *napë* [o *criollo* venezuelano, ocupante da mesma posição relacional que o *Juruá*/branco ocupa no contexto Guarani]. Para o autor, o processo transformacional Yanomami corresponde a uma tentativa de adquirir maior controle sobre as relações de poder com os *criollos* de modo que os indígenas possam continuar a produzir parentes e comunidades com uma qualidade híbrida *yanomami/napë* (KELLY, 2016). Isto significa que virar branco [*napë* ou *juruá*] não corresponde à ideia de abandono do contexto de referência, não implica em ir morar na cidade ou transformar a aldeia em uma imitação em menor escala de algum centro urbano, mas de colher os benefícios do trânsito entre “convencionalidades alternativas”. Trata-se menos de uma questão de manter a integralidade da cultura do que de aproveitar os benefícios da vida com os parentes e suas relações sociais [intra e extra-humanos], experimentando simultaneamente a cultura e a socialidade dos brancos. O fato é que as condições de vida dos Guarani, configuradas pela necessidade de deslocamento por um território descontínuo e marcado pela presença maciça dos *juruá*, faz da capacidade da convivência com [e o conhecimento do] o mundo dos brancos um elemento fundamental de sua sobrevivência cultural.

Neste sentido, retornando a primeira visita a aldeia, é que, sentados a beira do fogo, os Guarani contavam a respeito das motivações que levaram os primeiros moradores da Estiva a percorrer boa parte do RS em busca de melhores condições de vida. Reproduziam entusiasmados a história da caminhada empreendida pela família fundadora da comunidade que, motivada por um sonho premonitório, partiu do município de Tenente Portela rumo ao sul do Estado. Almejavam alcançar um lugar onde pudessem formar uma nova aldeia e que nela fosse possível construir uma escola, porque já naquela época apostavam na educação escolar como forma de garantir o futuro das crianças. Seu discurso parecia remeter o interesse indígena pela instituição escolar a um sentido prático ligado à ideia da necessidade de preparação das crianças a uma nova forma de vida. Uma vida marcada em

intensidade pela presença cada vez mais constante, mas nem sempre festejada, dos brancos e suas coisas, e cuja urgência de adaptação é exposta com exatidão pelo discurso de uma de suas matriarcas. Dizia ela que “nos antigamente tinha como viver, mas hoje em dia não”, e que frequentando a escola “quando [as crianças] crescem já tem uma oportunidade, como a dos brancos” (HOFFMAN, 2004, p.4).

A fala da liderança evidencia que as condições atuais de existência posicionam os Guarani constantemente frente ao dilema da convivência com os brancos. Já que a vida hoje não é mais como antigamente, torna-se necessário para que as crianças tenham alguma oportunidade no futuro (isto é, algum futuro), que elas frequentem a escola assim como fazem as crianças dos brancos. Mas ao mesmo tempo é imprescindível protegê-las, blindá-las, do perigo de uma transformação permanente. Daí a importância da presença da aldeia na escola.

Um amigo Mbyá explicava que hoje as crianças crescem cercadas pelas *coisas do branco*. Desde muito pequenas elas convivem com os brancos e suas coisas de modo que os jovens vivem num tipo de crise de identidade sem saber se são Guarani ou Brancos. Por isso é fundamental a proximidade com os mais velhos. Eles são como “reservatórios culturais” responsáveis por mostrar um caminho aos jovens. E é neste sentido que se torna primordial a introdução do aparato escolar na aldeia, pois é justamente o fato de incorporá-la a seu “ecossistema cultural” que garante a permanência do contexto Guarani como o ponto de vista referencial dos jovens.

A escola na aldeia opera, por assim dizer, o trânsito fluido entre pontos de vista distintos através da produção de corpos. Uma operação produtiva pautada pela manutenção da distinção eu/outro que, como vimos, é a condição fundamental para a existência das “sociedades primitivas”. Diferir é assim uma questão de autonomia política. A escola posiciona os Guarani simultaneamente *diante e dentro* da sociedade dos brancos, estabelecendo entre elas um tipo de relação que separa e uma separação que relaciona.

Manter-se uma “totalidade una” requer a capacidade de inibir toda possibilidade de diferenciação interna, de insurgência do Um, num contexto de emergência de forças de estagnação da instabilidade corporal. É neste sentido que a inserção da escola na aldeia atua como um processo de blindagem. Contudo, o mais importante é perceber que as estratégias traçadas pelos Guarani a partir da escola não correspondem a um tipo de “reação específica a Estados específicos” (KELLY, 2016). Não significam que o [mau] encontro com a sociedade nacional seja condição necessária para a existência da estratégia ou filosofia política. Ao contrário, a escola na aldeia, enquanto estratégia indígena de

relação com a sociedade nacional, simplesmente traz à superfície um modo particular de relação com a alteridade. No caso específico da escola, isso representa a incorporação indígena da cultura dos brancos e a simultânea rejeição de sua sociedade. O fundamental é compreender que a instabilidade do corpo indígena, sua fluidez ou capacidades transformacionais, constitui-se em seu principal mecanismo de defesa contra procedimentos de subjugação política.

## Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guaranis**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 2005.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 1980.
- DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978 -1981)**. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- FRIEDRICH, Neidi. **Entre xales, cachimbos, mulheres e xamãs**. Curitiba: Appris, 2016.
- HOFFMAN, Angela Ariadne. **Karai Nhe'e Katu: 'aquele que fala sábias palavras' – um campo de discussão da escola indígena entre os Guaranis**. V ANPEDSul, 2004.
- KELLY, José Antonio. **Sobre a antimestiçagem**. Curitiba, PR Species – Núcleo de Antropologia Especulativa: Desterro, Cultura & Barbárie, 2016.
- KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- PITARCH, Pedro. **La cara oculta del pliegue – Antropología indígena**. Cidade do México: Artes de México y del mundo S.A. de C.V. e CONACULTA, 2013.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília: Ed. UNB, 2015.
- SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. Boletim 188, Antropologia 4. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1954.
- STEIL, Carlos Alberto, CARVALHO, Isabel de Moura (org). **Cultura, percepção e ambiente: diálogo com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O recado da mata**. In: KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

*Submetido em: 30-06-2018.*

*Publicado em: 15-12-2018.*