

## APRENDER E ENSINAR: A “PEDAGOGIA” AKWĒ-XERENTE E A CONSTRUÇÃO DA PESSOA<sup>1</sup>

### LEARNING AND TEACHING: THE AKWĒ-XERENTE “PEDAGOGY” AND THE PERSON’S CONSTRUCTION

**Genilson Nolasco**

Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)  
genilson.rs@unitins.br

**Odair Giralдин**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
giralдин@mail.uft.edu.br

**Resumo:** Este artigo aborda o processo próprio de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar indígena no Brasil, refletindo sobre essa ideia a partir da experiência etnográfica do povo AkwĒ-Xerente. Considera que para esse povo é mais adequado falar em processo de aprendizagem-ensino, pois que o foco do processo está centrado mais na ação protagonista do aprendiz interessado que na ação do mestre que ensina. Considera-se ainda que a aprendizagem akwĒ passa pela construção do corpo e das suas afecções que o possibilitam adquirir condições adequadas para acessar os conhecimentos.

**Palavras-chave:** educação; corpo; pessoa.

**Abstract:** This article focuses on the own teaching-learning process on the context of the indigenous school education in Brazil, reflecting on this idea from the ethnographic experience from the AkwĒ-Xerente people. We consider that for this people it is more appropriate to talk about learning-teaching processes because the focus of the process is more centered on the interested apprentice’s protagonist action than the action from the master who teaches. It is considered that the akwĒ learning passes through the construction of the body and its affection that enables to acquire appropriate conditions to access the knowledge.

**Key-words:** AkwĒ-Xerente; education; body; person.

### Introdução

Após a promulgação da nova Constituição Federal brasileira em 1988, os povos indígenas passaram a ter direito à educação escolar diferenciada, específica e de qualidade, mediante o acesso aos conhecimentos universais, à utilização das línguas maternas e de processos próprios de ensino-aprendizagem (Artigos 210 e 215) que valorizam os conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas. E por meio do seu artigo 231, essa Constituição assegura aos povos indígenas o direito à diferença, cabendo à União proteger as especificidades étnico-culturais indígenas.

E nesse novo momento as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC) passou a ambicionar que a escola recupere a memória histórica dos povos indígenas, sua reafirmação da identidade étnica e o estudo e a valorização da própria língua e da própria ciência (MEC, 1993, p. 12). Para tanto, passou a assentar-se sobre os princípios da interculturalidade, da diferenciação, da especificidade, do bilinguismo e no uso de processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas.

Assim, passou a ser direito dos povos indígenas o uso de processos próprios de ensino-

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação das “Notas introdutórias” e do capítulo III, intitulado “O corpo que sabe”, que integram a dissertação de mestrado “Rowahtuze Sinã: um estudo sobre a ‘pedagogia’ AkwĒ e a sua relação com a escola indígena”, desenvolvida no âmbito do “Programa de Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Conflitualidade e Mediação Cultural no Mundo Contemporâneo” da Universidade de Coimbra, em Portugal, no ano de 2010, com bolsa do “Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford”.

aprendizagem em suas escolas. No entanto, ao mesmo tempo, esse direito também se tornou um dos grandes desafios às políticas voltadas para a educação escolar indígena no País. Num universo de aproximadamente 180 línguas e de mais de 200 povos indígenas, há variadas formas de sociabilidades e de transmissões de conhecimentos, cujos processos são ainda pouco conhecidos. Há muito a se perguntar.

Estudos antropológicos têm demonstrado variadas formas de educação propriamente indígenas. Clarissa Rocha de Melo (2008), por exemplo, sugeriu que o processo próprio de ensino-aprendizagem entre os Guarani caracteriza-se pelo *respeito* como uma atitude de reverência aos mais velhos, respeitando sua experiência e sabedoria, pois são eles quem proferem os conselhos, guiam os passos, mostram os caminhos existentes; pela *autonomia*, de forma que os mais velhos buscam aconselhar as crianças prezando pela sua autonomia e iniciativa na busca do conhecimento e da experimentação; pelo *silêncio*, sendo este um mecanismo central de transmissão de conhecimentos por meio da contemplação, o silêncio permite a expansão da percepção, proporcionando maior conexão com a realidade à sua volta, estimula a sabedoria respeitando o ritmo Guarani de ser e viver. Segundo a autora, um episódio que lhe fora relatado por uma professora não indígena foi determinante para essa compreensão.

[...] um episódio que me causou bastante interesse foi relatado por uma professora não-índia na escola da aldeia Morro dos Cavalos: após chamar atenção de um aluno para que olhasse para o quadro negro achou que ele não prestava atenção pois seus olhos estavam voltados para o chão - a professora percebeu que este aluno não voltou à sala de aula nos dias seguintes (MELO, 2008, p. 14).

Através das observações de campo, Melo (2008) percebeu que para os Guarani *ouvir* bem significa compreender bem, de forma que a visão não é central no processo. Além disso, durante as reuniões realizadas nas aldeias ela percebeu que todos focalizavam o olhar no chão, muitas vezes parecendo desatentos por não olhar, mas, em seguida, por meio das falas posteriores, ela percebeu que todos eles estavam atentos, prestando atenção no que estava sendo dito, ouvindo o que estava sendo dito, sem necessidade de olhar para quem o dizia (MELO, 2008).

Outro exemplo nos fornece Célia Collet (2010), que mencionou que a escola entre os Bakairi, à primeira vista, parece estar completamente alheia ao contexto “tradicional” de aprendizagem. No entanto, se assim ela funciona, é assim também que eles pretendem que ela continue, “como a do branco”. Os alunos se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das “escolas da cidade”. No cotidiano, aparentemente tem-se uma escola não diferenciada, o oposto do que seria pensado como escola indígena. Entretanto, “a escola bakairi segue mais os referenciais de formação de um kurâ [pessoa] do que aparenta. É exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’ pela escola, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado” (COLLET, 2010, p. 183).

Estes dois exemplos atentam para a importância de compreendermos melhor essas maneiras singulares de educação, tendo o cuidado de percebermos as dinâmicas próprias de cada povo em processo de escolarização. Este é o ponto no qual pretendemos trabalhar no decorrer deste artigo, tendo como referência os Akwẽ-Xerente.

A legislação acima citada permite autonomia para os povos indígenas planejarem seus currículos escolares considerando seus processos próprios de ensino-aprendizagem, mas dada à diversidade de povos indígenas no território brasileiro, pode-se pensar nas mais variadas maneiras de transmissão de saberes que, por sua vez, também podem variar num mesmo povo conforme a idade, o sexo, a origem clânica e social, os espaços educativos e as autoridades que se ocupam da educação. Essa realidade sociocultural nos estimulou a inquirir sobre quais são esses processos, ou seja, as especificidades das educações propriamente indígenas. E foi com esse olhar que buscamos entender os processos próprios de ensino-aprendizagem dos Akwẽ-Xerente.

Com uma população de 3500 pessoas (SAMURU et al, 2016), os Akwẽ-Xerente habitam as Terras Indígenas Xerente e Funil, totalmente localizadas no município de Tocantínia, no estado do Tocantins, na Amazônia Legal brasileira. Esses indígenas se autodenominam Akwẽ, termo que

traduzem como *gente*, e são pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, família Jê<sup>2</sup> e língua Akwẽ. Sua organização social fundamenta-se em um sistema de duas metades, *Doi* e *Wahirê*, exogâmicas, cerimoniais e patrilineares. Cada uma composta por um conjunto de clãs: *Kuzã*, *Kbazi* e *Krito* (*Doi*); e *Wahirê*, *Krozake* e *Kremprehi* (*Wahirê*), que se distinguem plasticamente através de suas respectivas pinturas corporais, conforme o quadro a seguir.

Metades	Doi	Pinturas	Wahirê	Pinturas
Clãs	Kuzã (Kunmã)	⊙	Wahirê	
	Kbazi (Insrõ)	⊙ ⊙	Krozaké (Īsake)	≡
	Krito (Insibdu)	⊙ ⊙ ⊙	Kremprehi	⊙ ≡

Fonte: Nolasco (2006)

Os primeiros estudos antropológicos sistemáticos sobre esse povo ocorreram a partir das pesquisas realizadas por Nimuendajú (1942), na década de trinta do século passado. Posteriormente foi David Maybury-Lewis (1979, 1990) quem esteve entre eles na década de 1950. Estudos posteriores foram realizados nos anos 1980, com Aracy Lopes da Silva (LOPES DA SILVA e FARIAS, 1992) e Agenor Farias (FARIAS, 1994) e novos estudos vem sendo realizados desde então<sup>3</sup>.

Em julho de 2004 estivemos na aldeia Krite acompanhando uma equipe de professores e alunos da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Estávamos ali para observar durante uma semana ao *Dasĩpê*, festa que envolve um conjunto de atividades rituais, entre as quais se destacam a nominação masculina e a feminina. Segundo Oliveira-Reis (2001), esse evento articula e estabelece relações sociais entre aldeias que, sem esse influxo ritual, seguiriam linhas de atuação autônomas em relação às suas congêneres. Além disso, Oliveira-Reis (2001) destaca que nas relações sociais interaldeias, os rituais de nominação são dotados de valores e símbolos que se associam à vida sociocultural Akwẽ-Xerente. No entanto, aquele em especial, também foi considerado pelos Akwẽ como sendo de grande importância por terem retomado a partir de então, por exemplo, a composição de papéis sociais como o dos *Pẽkwa*<sup>4</sup>, que já não eram nomeados há quase 50 anos.

Naqueles poucos dias em que estivemos na aldeia Krite, nossos sentidos foram atordoados por todos aqueles eventos carregados de simbologias. O pátio central da aldeia era palco para a atuação de vários sujeitos. Entre eles, os *wawẽ* (mais velhos), que orientavam os participantes e organizavam o ritual por meio de reuniões, vedadas à participação feminina, ou quando circulavam pelo pátio cantando, transmitindo conselhos, relembando os antepassados, como eles faziam o ritual e como viviam. Naquele contexto, percebemos que as crianças circulavam pelos vários eventos do ritual com extrema liberdade, brincando, observando as reuniões, as danças, os cânticos e os mais velhos. O que isso poderia significar? Era uma forma de aprender pautada pela liberdade? O que os símbolos das pinturas corporais significavam? Seriam apenas elementos que remetiam à organização social ou a algo menos aparente?

Eram questões que nos inquietavam desde aquela época e que buscamos compreendê-las ao longo dos anos seguintes. Ao explorá-las, percebemos que as concepções desses indígenas sobre *corpo* e *pessoa* informam a educação propriamente Akwẽ que perpassa pela noção de corporalidade, com o objetivo de fabricar e de socializar a pessoa. Preferimos estabelecer o par aprendizagem-ensino por considerarmos que para os Akwẽ o foco está na aprendizagem e no protagonismo do aprendiz. O ensino advém como complementação à aprendizagem, pois se privilegia o interesse do aprendiz e não o mestre que ensina, como ocorre na educação escolar não indígena cujo foco é o ensino e dando ênfase ao papel desempenhado pelo professor que deve ser

2 Os povos da família linguística Jê são classificados do ponto de vista geográfico como Setentrionais (os Kayapó, os Timbira, os Suyá, os Kren-akarore ou Panará), como Centrais (os Xerente, os Xavante e os Xakriabá) e os Jê Meridionais (os Kaingang e os Xokleng).

3 De Paula (2000), Oliveira-Reis (2001), Schroeder (2006), Sifuentes (2007), Morais Neto (2007).

4 Os *Pẽkwa* são dois guerreiros (um representante da metade Doi e outro da metade Wahirê) e que, tradicionalmente, têm a função de intervirem nos momentos de conflitos internos.

o responsável por estimular os alunos a aprender, mesmo quando se procura estabelecer o par ensino-aprendizagem. A responsabilidade, para nossa escola, está na figura do mestre que ensina.

E, assim, apresentamos nas páginas a seguir alguns dos princípios do processo próprio de aprendizagem e ensino dos indígenas Akwẽ-Xerente, como resultado das pesquisas de campo desenvolvidas na aldeia Rio Sono, localizada na Terra Indígena Xerente.

### A “pedagogia” Akwẽ-Xerente: construindo e socializando pessoas

No artigo “As técnicas do corpo”, Marcel Mauss ([1950] 2003) sugere que toda sociedade impõe ao indivíduo um uso rigoroso do seu corpo, ou seja, uma dada estrutura social irá impor sua marca sobre os indivíduos por meio da educação das necessidades e das atividades corporais. Segundo ele, a adaptação constante a um objeto físico, mecânico, químico (beber água, por exemplo) é efetuada numa série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade à qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa. O corpo é, então, uma construção simbólica e cultural, específica de cada sociedade, porque toda sociedade se utiliza de formas para marcar o corpo de seus membros através de técnicas corporais diversas.

A partir dessa noção maussiana, antropólogos brasileiros apontaram para uma centralidade do corpo nas cosmologias de alguns grupos indígenas no Brasil, como o fizeram Carneiro da Cunha (1978, 1979), para os Krahô; Seeger (1980), para os Suyá; Viveiros de Castro (1979), para os Yawalapiti; Cohn (2000), para os Kayapó-Xikrin. No entanto, foram, sobretudo, Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979) quem de forma mais abrangente propuseram que se poderia compreender as cosmologias ameríndias a partir da noção de corpo e pessoa.

[...] a originalidade das sociedades tribais brasileiras [...] reside numa elaboração particularmente rica da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal (SEEGER *et al.*, 1979, p. 03).

Entre os ameríndios, as manifestações sobre a noção de corpo e de pessoa estariam presentes em concepções sobre os fluidos corporais (sangue, sêmen) e processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, sexualidade, fala e demais sentidos).

A partir dessa proposição, Viveiros de Castro (2002) desenvolveu a noção do perspectivismo para caracterizar um dos aspectos centrais das cosmologias ameríndias. Segundo o perspectivismo, habitariam no mundo várias espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, dotados de consciência e de cultura e que apreendem o mundo segundo suas perspectivas, as quais são definidas pelos seus pontos de vistas. E esses dependem dos corpos que perspectivam.

Viveiros de Castro (2002) propõe que ao invés de um relativismo cultural há, nas cosmologias ameríndias, uma visão multinaturalista do mundo. Isto é, a cultura ou o sujeito seria a forma do universal e a natureza ou o objeto, a forma do particular. Somos todos *gente*, mas com perspectivas diferentes de acordo com as especificidades dos corpos. Cada um desses sujeitos se vê como humano, vendo os demais como não-humanos, como espécies de animais ou de espíritos. Os animais predadores e os espíritos, entretanto, vêem os humanos como animais de presa, ao passo que os animais de presa vêem os humanos como espíritos ou como animais predadores: o ser humano se vê a si mesmo como tal (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Uma onça se vê como gente, vê os humanos como animais de presa e percebe os elementos de seu universo como se fossem objetos culturais, como exemplo: o sangue dos animais abatidos pela onça é visto por ela como cerveja. Os porcos do mato também se vêem como humanos, mas vêem os humanos como espíritos canibais porque os humanos os caçam para comer.

Os animais são *gente* ou se veem como *pessoas*, com capacidades de intencionalidade consciente e de ‘agência’ análogas às dos humanos. Dessa maneira, a humanidade não estaria restrita aos humanos, porque há outros seres dela dotados com corpos diferentes e remetendo a mundos distintos. Então, a humanidade poderia ser entendida como uma capacidade reflexiva, pois determinados sujeitos são possuidores de intencionalidade ou subjetividade e formalidade idênticas à consciência humana. Logo, a humanidade seria um modo de ser e de agir ou uma capacidade de atuar como humano que está aberta a várias espécies (HEURICH, 2007).

A partir dessa noção é possível compreender os inúmeros processos rituais de construção corporal que visam garantir a perspectiva humana à pessoa (HEURICH, 2007). Ao nascer, o corpo da criança é considerado como frágil, genérico, suscetível à transformação, sujeito às ações dos espíritos, dos outros seres presentes no cosmos. Portanto, trata-se de um corpo que necessita de cuidados ao mesmo tempo em que é transformado para aceder à perspectiva humana.

O corpo não é dado. Ele necessita ser construído pelo parentesco que visa humanizá-lo e integrá-lo ao conjunto de parentes. O corpo é fabricado continuamente (SEEGER *et al.*, 1979; VIVEIROS DE CASTRO, 2002) desde a concepção do feto e se dá por meio de um processo gradual que marca as fases da vida, o gênero, o parentesco e as prerrogativas na qual seu meio sociocultural se fundamenta, consolidando uma educação marcada no corpo. Esse processo de fabricação do corpo se articula com as faculdades necessárias para o aprendizado, com a intenção de concretizar a socialização e humanização da pessoa. E é sobre essa fase da formação e da socialização da pessoa Akwẽ-Xerente que pretendemos fazer aqui algumas reflexões.

O *Dasĩpê* é um evento no qual acontecem várias cerimônias. Entre elas, a nomação masculina e a feminina e, atualmente, utilizam-se daquele momento de proximidade entre as aldeias envolvidas e da presença dos anciãos para a retomada de papéis sociais, como o do *Pẽkwa*. Esse ritual ocorre anualmente durante o período de estiagem após a estação chuvosa. Geralmente tem sido realizado durante o mês de julho porque coincide com o período de férias dos Akwẽ matriculados nas escolas das aldeias, da zona urbana e nas universidades.

Esse ritual é dotado de valores e símbolos que se associam à vida sociocultural Akwẽ-Xerente (OLIVEIRA-REIS, 2001) e são conduzidos pelos mais velhos (*wawẽ*) e algumas lideranças, que são os oficiantes. Segundo Francisco Carlos Oliveira-Reis (2001), os mais velhos têm uma habilidade pragmática quando se trata do saber cerimonial expresso na capacidade de liderar, conduzir a organização, agregar e coordenar pessoas, orientar os preparativos práticos e participar ativamente das reuniões no pátio central da aldeia envolvida no evento. Além disso, se destacam no domínio dos discursos exortativos e governo das pessoas inseridas na cerimônia.

Nos anos de 2005 e 2006 observamos a realização de dois desses rituais por alguns dias. O ancião tinha um papel fundamental na condução das performances que envolviam as cerimônias. No pátio central da aldeia percebia-se a atuação de vários sujeitos, entre eles os *wawẽ*, que orientavam os participantes e organizavam o ritual por meio de reuniões, vedadas à participação feminina, ou quando circulavam pelo pátio cantando, transmitindo conselhos, lembrando os antepassados, como eles faziam o ritual e como viviam. À noite, adultos e crianças com os corpos ornamentados dançavam e cantavam ao ritmo do *maraca* entoado pelo *sekwa* (*xamã*). Em uma das danças estavam homens distribuídos lado a lado. Com os braços assentados sobre os ombros uns dos outros, formavam uma fila e as mulheres, da mesma maneira, formavam a outra. Na ponta da fila masculina estava o *xamã* ditando o ritmo com o *maraca* e a cantar. Os demais repetiam em coros. As duas filas eram dispostas frente a frente e a coreografia marcava-se com dois passos para trás e dois para frente. O último passo para frente acontecia simultaneamente para as duas filas, de forma a simular um choque que era marcado com o bater do pé direito com força no chão, e recuavam em seguida. Esse movimento repetia-se por toda aquela dança. Ali, com os corpos suados, pintados, todos viviam aqueles momentos com alegria, sobretudo as crianças que vez por outra puxavam um dos participantes do lado para desequilibrá-lo no momento do passo.

Naqueles instantes foi possível perceber a presença de crianças a circularem com extrema liberdade, a ouvirem e a observarem as várias simbologias contidas nas reuniões masculinas, nos cânticos, nas danças, cerimônias e nas pinturas corporais presentes inclusive em seus próprios corpos. Foi possível perceber alguns dos princípios nos quais se fundamenta o processo de aprendizagem-ensino Akwẽ, que eram precisamente os atos de *ver*, de *ouvir*, de *repetir os exemplos* dos vários sujeitos inseridos naquele ritual. Assim, os valores e as performances que circulavam naquele contexto eram incorporados e reinterpretados pelas crianças e pelos mais jovens.

E quais seriam esses valores? Possivelmente, a regra da patrilinearidade clânica, os princípios dualistas que organizam as relações e a constituição de pessoas, o respeito, tão prezado pelos mais velhos nas relações entre as pessoas, entre os clãs e na relação com os outros seres do cosmos. Nessas situações os valores eram traduzidos através dos cânticos, danças, discursos e narrativas míticas.

Essa noção de educação pôde ser percebida no relato de Darci Kruze, uma das lideranças indígenas da aldeia Rio Sono. Kruze classificou como uma ação educativa:

[...] ensinar aos jovens os significados dos clãs, suas histórias... Ensinar que um clã deve respeitar o outro. Isso pode ser feito através dos velhos, contando histórias, através da gente, dando o exemplo. Tem que ter o exemplo pra pessoa poder ver e aprender. Por exemplo, numa caçada o jovem tem um exemplo pra ele ver e caso ele não entenda alguma coisa, ele poderá perguntar pra o pai explicar [...]

A partir deste relato de Kruze é possível destacar o *exemplo* dado pelos adultos, a *observação* caracterizada pelo ato de *ver*, a *oralidade*, o *ouvir*, o *respeito*, e incluímos ainda o *silêncio*, o *repetir* e a *autonomia*. Essas premissas consolidam o processo de construção e educação da pessoa Akwẽ-Xerente.

Ao começar a andar e a desenvolver a fala, a criança passará a ter certa autonomia para se engajar no mundo por meio de suas experimentações e, assim, se desenvolve uma educação caracterizada pelo encontro de ações humanas e pelo protagonismo do aprendiz, conforme veremos adiante.

### **O valor do *ouvir*, do *silêncio*, do *ver* ou da *observação*, do *exemplo*, do *repetir*, da *oralidade*, da *autonomia* e do *respeito*.**

Nas várias ações cotidianas – em uma reunião, em uma conversa, em um ritual – é possível se perceber que o ato de *ouvir* é de extrema importância para os Akwẽ-Xerente. Quando um ancião faz uso da palavra, os presentes (crianças ou velhos) ouvem. E esse ato é feito de uma forma que, para um observador desatento, pareceria falta de atenção do público. Olhar para o ancião quando ele faz uso da palavra é sinal de desrespeito. Por esse motivo, muitos olham para o chão, olham vagamente para outras direções, mas logo que o ancião encerra seu discurso se vê a reação das pessoas através de alguns comentários acerca do assunto, sinal de que estavam todos atentos.

Entre os Suyá onde a fala ou o canto é enfatizado, a visão não é importante e a plateia ouve (SEEGGER, 1980), o que parece ser um procedimento também adotado pelos Akwẽ. Nesse processo, ouve-se primeiro e pergunta-se depois. Segundo Darci Kruze, um *turê*<sup>5</sup>, por exemplo, pode ouvir e observar uma reunião dos adultos e caso tenha algum enunciado não compreendido, ele poderá ao término da reunião pedir permissão e perguntar sobre o assunto.

No entanto, essa não é uma habilidade que se limita a ouvir os Outros Akwẽ. Os Outros podem muito bem serem os seres não humanos. A criança, desde cedo, aprende a ouvir, ver e interpretar os sinais da natureza. Segundo Carmem Junqueira (2002), a tradição oral imprime características significativas nas sociedades indígenas.

Uma delas é o desenvolvimento da atenção, do hábito de observar, não apenas o trabalho dos outros, mas os detalhes da natureza, seus ciclos e o comportamento das espécies animais e vegetais. Uma criança, mesmo antes de alcançar a puberdade, já é capaz de nomear as qualidades de diversas plantas, os costumes de muitos animais, podendo até decifrar os sinais da natureza, tais como a chegada do frio, das tempestades e das secas. É um aprendizado gradual que exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir. Observa-se muito e pergunta-se pouco (JUNQUEIRA, 2002, p. 60).

Essa habilidade para *ouvir* parece ter desenvolvido outra extremamente importante, o *silêncio*. Clarissa Melo (2008) mencionou, como vimos, que entre os Guarani o silêncio é um mecanismo central de transmissão de conhecimentos. Por meio da contemplação, o silêncio

<sup>5</sup> Categoria de idade que se refere ao menino até seus oito anos de idade aproximadamente. As meninas são chamadas de tare.

permite a expansão da percepção, proporcionando maior conexão com a realidade à sua volta, estimula a sabedoria respeitando o ritmo Guarani de ser e de viver.

O silêncio permite que o ouvinte entenda o que o narrador diz, mesmo quando ele cochicha para repetir o gesto de uma personagem. Permite ouvir os sons dos animais na floresta, identificá-los e saber em qual direção o som foi emitido. Quando uma criança observa um adulto a fabricar um arco, por exemplo, ela apenas contempla os movimentos, o domínio e a técnica de quem, em silêncio, a ensina.

*Observam-se os exemplos e ouve-se* o que os adultos e os *wawẽ* (anciões) lhes dizem. A *oralidade* é um dos recursos fundamentais, pois é através dela que os adultos e as crianças socializam, por exemplo, suas narrativas, cânticos e orientações sobre a “etiqueta” Akwẽ. Nesse processo de aprendizagem-ensino, a criança incorpora habilidades e performances através da oralidade e, sobretudo, através de outro recurso de fundamental importância, a *observação*. A Senhora Naiza Waiti, de aproximadamente 60 anos de idade, uma das anciãs da aldeia Rio Sono, mencionou que aprendeu a confeccionar cestos, esteiras, abanos e redes ao observar o trabalho de sua avó.

Uma criança, um jovem ou mesmo um adulto – porque o aprendizado se dá ao longo da vida para que se tornem sábios na velhice – ao observar as atividades de um velho, uma velha, do pai, da mãe ou *sekwa*, por exemplo, poderá aprender novas práticas e performances. Dona Rosalina Kubadi é uma senhora que fala pouco e é bastante respeitada na aldeia Rio Sono em função da sua idade (aproximadamente 70 anos), e do seu conhecimento sobre os rituais e sobre a fabricação de utensílios tidos como tradicionais. Segundo ela, seus netos podem aprender a confeccionar um *cofo*<sup>6</sup>, por exemplo, apenas a observar o seu trabalho. Esse momento de aprendizagem pode ocorrer sem que seja necessário que ela chame seus netos, basta apenas que eles cheguem e a observem, podendo sair quando quiserem.

A varanda da residência do casal Senhor Valdir Srênomri e Dona Helena Asakredi, na aldeia Rio Sono, é um espaço onde eles trabalham cotidianamente na confecção de vários utensílios em fibra de buriti, tais como: pulseiras, cofos, esteiras e patros<sup>7</sup>. No decorrer dessas atividades o neto Akezanẽ, na época com cinco anos de idade, mantinha-se por perto e dividia seu tempo entre observar as atividades dos avôs e brincar.

Essas “novas” habilidades podem ser incorporadas e decifradas pelo aprendiz pelo ato de *repetir*. Cotidianamente, Dona Osmarina Popradi, esposa de Darci Kruze, e sua filha, Marinalva Sekwahi, trabalhavam na confecção de utensílios e ornamentos com a fibra do capim dourado. Nesses momentos, Daiane Krendi, filha mais velha de Sekwahi, geralmente as observava e repetia seus gestos, com o intuito de confeccionar brincos e bolsas. Os resultados não eram ainda tão elaborados como os da mãe e da avó, mas Krendi animadamente insistia em aprender. Nesse contexto, já está implícito e percebe-se o valor do *exemplo* dado pelos adultos. Segundo Ângela Nunes (2003), referindo-se aos Akwẽ-Xavante, os adultos sabem que estão sendo observados e sabem que lhes devem fornecer bons exemplos. Entre os Akwẽ-Xerente, o exemplo dado pelos adultos possibilita às crianças, por meio de suas experimentações, entenderem a dinâmica que envolve a sócio-cosmologia Xerente, o ser e estar Xerente.

Entretanto, a aprendizagem e o ensino não se resumem ao contexto familiar. Segundo Nunes (2003), a onipresença das crianças na aldeia é um comportamento recorrente entre muitos povos indígenas. Ao observar as crianças Xavante, Nunes percebeu que elas têm liberdade de acesso a tudo e a todos, têm a possibilidade de olharem e participarem em tudo o que acontece à sua volta. Essa liberdade permite às crianças terem acesso a quase tudo ao que os adultos fazem, a descobrir o conjunto de regras que seguem, bem como os desvios a essas regras e os problemas que estes acarretam (NUNES, 2003).

Assim, parece não haver distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos e aqueles voltados para as crianças (SILVA, 2008). Akezanẽ, por exemplo, habitualmente circulava pela aldeia Rio Sono e residências a observar algumas atividades dos adultos, como os trabalhos do *sekwa* da aldeia ou quando Dona Osmarina Popradi preparava tinta para pintura corporal. Então, podemos sugerir que os espaços para a aprendizagem da criança não se resumem apenas aos do

<sup>6</sup> Cesto confeccionado com fibra de buriti.

<sup>7</sup> Bolsa a tiracolo confeccionada com fibra de buriti, utilizada para o transporte de objetos pessoais.

núcleo familiar. O aprendizado é feito de uma forma compartilhada por toda a aldeia e por vários sujeitos, inclusive pelo protagonismo das próprias crianças que se engajam em vários contextos, assimilam e reinterpretam as práticas e os conhecimentos. Por meio dessa autonomia as crianças manipulam livremente o mundo que conhecem e, cautelosamente, o mundo da descoberta que, pouco a pouco, fazem da vida (ITURRA, [1997] 2007).

Assim, percebe-se o protagonismo e a autonomia do aprendiz na condução de sua formação que parece ocorrer também de maneira fracionada e envolver vários tutores. Akezanê, por exemplo, observava seu avô fazendo pulseiras com fibras de buriti por alguns minutos e tinha liberdade para sair pela aldeia para brincar ou observar as outras pessoas a confeccionarem o mesmo tipo de adereço. Ao retornar, ele verificava novamente alguns pontos no trabalho do avô que lhe interessavam e, ao mesmo tempo, ajudava sua avó, Dona Helena, a retirar as “sedas” de buriti (membranas superficiais das folhas novas, que ainda não havia desabrochado, da palmeira buriti). Semanas depois Senhor Valdir fabricava o mesmo tipo de pulseira e, assim, Akezanê prosseguia com seu aprendizado.

Entre os Akwê, o protagonismo do aprendiz é algo muito valorizado. Durante as experiências de Krendi – assim como as de Akezanê –, foi possível perceber que ela tinha *autonomia* para administrar o seu aprendizado, não era forçada ou requisitada para a atividade e poderia se ausentar quando lhe conviesse brincar com as outras crianças da aldeia. Às vezes, nas brincadeiras de Krendi e das outras crianças havia a inserção de certas práticas da vida adulta, como a execução de danças (que são comuns nos rituais) e os meninos a simularem caçadas com arcos e flechas.

Ângela Nunes (2003), ao observar as crianças Xavante, percebeu que elas não são agentes passivos no processo de aprender. Ao contrário, elas são agentes na reprodução das suas próprias categorias sociais e da dinâmica social que a todos atinge. Parte significativa da informação que circula pela aldeia é captada e veiculada através do olhar das meninas e dos meninos, da capacidade que cada um deles tem para compreender e interpretar os fatos que observa, da sua habilidade para relatá-los, modificar, reinventar ou, até mesmo, omitir. As crianças captam e elaboram saberes, transformam e redistribuem, participam ativa e criativamente na construção e transmissão de conhecimentos que consideram importantes.

Camila Codonho (2007), a partir da sua experiência entre indígenas Galibi-Marworno, no estado do Amapá, concluiu que os conhecimentos também são transmitidos horizontalmente porque, ao contrário da suposição mais usual quando se pensa no aprendizado infantil, este não se dá apenas das gerações mais velhas para as mais novas, mas entre indivíduos de uma faixa etária aproximada. Assim, essa autora propôs a relevância do papel das crianças na participação e elaboração das dinâmicas culturais nas quais se inserem através das percepções e vivências próprias da fase da vida em que se encontram, qualitativamente diferentes da dos adultos.

No ritual do *Dasîpê* realizado em 2004 na aldeia Krite, foi possível observarmos algumas crianças, como se estivessem a brincar, simularem certas partes do ritual, como a dança que descrevemos resumidamente acima, e a discutirem entre si para obterem o desempenho que eles consideravam como o ideal, talvez parecido com o dos adultos. Por fim, conseguiram fazer alguns passos da dança e cantaram alguns refrãos. Em seguida dispersaram-se e saíram em disparada em direção a uma reunião que ocorria sob a sombra de uma mangueira.

No entanto, essa valorização do protagonismo do aprendiz na condução de sua aprendizagem em um contexto de contato com os não indígenas parece estar gerando certa instabilidade a esse processo. Algumas lideranças e anciãos têm se queixado de que os jovens estão, supostamente, perdendo as habilidades (ou não aprenderam?) para, por exemplo, cantar, dançar, fabricar arcos, cestos, bolsas e outros utensílios que outrora eram bastante difundidos entre os Akwê. E explicam o suposto desinteresse com as frases “só querem coisa do branco” ou “poucos jovens se interessam pela tradição”, e muitos *wawê* também atribuem essa situação ao crescente envolvimento com as escolas nas aldeias, que supostamente não estariam considerando os aspectos sociais e culturais Akwê-Xerente em sua prática cotidiana.

Valéria Melo (2010) em sua dissertação de mestrado “Diversidade, meio ambiente e educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente” sugeriu que a importância dada à autonomia do aprendiz tem feito com que os anciãos, mesmo cientes da necessidade de repassar os saberes, deixem de fazê-lo diante da suposta falta de interesse de muitos jovens.



Os Akwë acham de suma importância que os mais jovens demonstrem uma atitude de *respeito* para com os mais velhos e sua sabedoria. Segundo Valéria Melo (2010), a *palavra* é geralmente posse daquele que tem mais conhecimento. Dessa maneira, os jovens podem demonstrar seus conhecimentos apenas aos Akwë da mesma idade ou para os mais novos e, em uma atitude de respeito, não demonstram seus conhecimentos aos mais velhos.

Os *wawë* são respeitados justamente pelo conhecimento e experiência acumulados e tratam seus saberes como se fossem sagrados. Afinal, são memórias dos antepassados, da fundação do cosmos e dos seres que nele habitam que são também componentes da forma como os Akwë perspectivam a realidade e que lhes garantem certa continuidade do ser e estar no mundo.

Por isso, exige-se o respeito como uma atitude de reverência aos mais velhos, respeito à sua experiência e sabedoria. A falta de respeito para com o que se está sendo ensinado faz com que, por exemplo, o ancião se cale ou se feche para o diálogo e a abrir-se apenas àquele a quem entender como alguém que se preocupará em “preservar a cultura”. Mas é reservada a esse potencial aprendiz a autonomia para manifestar se pretende se dispor a aprender ou não. Sem engajamento, não há aprendizagem. E onde o próprio engajamento é sustentado, a aprendizagem ocorrerá (SILVA, 2008).

Determinados conhecimentos que envolvem o domínio sobre plantas são transmitidos apenas para os jovens que demonstram respeito para com a cultura, mas também para com a própria planta para que esta não o afete negativamente, como, por exemplo, causar a morte da pessoa (NOLASCO, 2006). Talvez a suposta ausência de respeito para com os saberes e práticas por parte dos mais jovens seja também mais uma maneira de explicar o distanciamento entre esses e os velhos e de compreendermos porque determinados papéis entraram em desuso por várias décadas e apenas recentemente foram retomados, como os *Pëkwa* (NOLASCO, 2006).

Em 2004 os mais velhos escolheram dois homens, um de cada metade, para serem os *Pëkwa*. Para escolhê-los foi observado o perfil da liderança, do respeito para com a tradição, o interesse em preservá-la e a postura responsável. Em 2006, escolheram dois casais, um do clã *Kbazi (Doi)* e outro do clã *Kremprehi (Wahirê)*, que obedecessem aos mesmos pré-requisitos para ser os *Kmõsrimhã*<sup>8</sup> (que pode ser traduzido como *conselheiros da paz*).

Através desses exemplos é possível perceber que a transmissão dos papéis ocorreu apenas para as pessoas que demonstraram respeito, seja para com o conhecimento que se ensinou, seja com relação a quem o ensinou. E, assim, parece estar subjacente neste ponto o motivo pelo qual os mais velhos têm receio em falar sobre certos saberes aos não indígenas.

## Algumas considerações finais

Com este texto buscamos apresentar alguns elementos que alicerçam o processo próprio de aprendizagem e ensino Akwë-Xerente. E para tanto exploramos as concepções desses indígenas sobre o corpo e a pessoa, o que nos fez perceber que a educação propriamente Akwë perpassa pela noção de corporalidade, com o objetivo de fabricar e de socializar a pessoa. Ao nascer, o corpo da criança é considerado como sendo frágil, genérico, suscetível à transformação, sujeito às ações dos espíritos, dos outros seres presentes no cosmos. Portanto, trata-se de um corpo que necessita de cuidados ao mesmo tempo em que é transformado para aceder à perspectiva humana, por meio de um processo gradual que marca as fases da vida, o gênero, o parentesco e as prerrogativas que seu meio sociocultural lhe inscreve. Assim, o processo próprio de aprendizagem-ensino Akwë-Xerente perpassa pela noção de corpo e de pessoa, sendo um processo que ocorre ao longo da vida e é compartilhado por uma rede de relações que envolvem não apenas o núcleo familiar, mas também os outros sujeitos da aldeia e os próprios aprendizes.

Ao começar a andar e a desenvolver a fala, a criança passará a ter certa autonomia para se engajar no mundo por meio de suas experimentações e, assim, se desenvolve uma educação

---

<sup>8</sup> Esses conselheiros devem apaziguar as divergências envolvendo os clãs desse povo. Assim, no caso de uma situação de conflito envolvendo um homem Kuzã e um outro Wahirê, por exemplo, os dois homens conselheiros se pintam e se ornamentam com colares de algodão e bordunas para irem até aos envolvidos em qualquer local ou aldeia. Há nesse momento uma inversão, pois o conselheiro Kbazi aconselhará o Wahirê e o Kremprehi o Kuzã. Caso o conflito se dê em clãs de uma mesma metade o conselheiro deverá ser da metade oposta. As duas mulheres conselheiras têm a mesma função dos conselheiros masculinos e apaziguam os conflitos envolvendo as mulheres (Nolasco, 2006).

caracterizada pelo encontro de ações humanas e pelo protagonismo do aprendiz que se engaja no mundo de forma direcionada (MCCALLUM, 2010). A criança deve aprender através da participação em momentos formalizados ou informais, introjetando conhecimentos e comportamentos relativos a valores, crenças, postura corporal, organização social (COLLET, 2010), sendo que na vida cotidiana Xerente a demonstração dessa aprendizagem ocorre no tempo em que ocorre também o amadurecimento do corpo.

Essa fase fundamenta-se pelo *exemplo*, pela *observação*, o *ouvir*, o *silêncio*, o *repetir*, a *oralidade*, pela *autonomia* do aprendiz e por uma aprendizagem da atitude *respeitosa* em relação ao que se aprende, a quem ensina e aos outros seres do cosmos. Esse processo se desenvolve em vários momentos e espaços físicos e simbólicos onde o que se diz e o que se faz se constroem como sentido, espaços privilegiados para a aprendizagem e o ensino. Como ocorre na residência da Senhora Rosalina Kubadi que reserva várias horas do dia para trabalhar com fibras de buriti ao mesmo tempo em que ensina seus conhecimentos a seus netos. Suas hábeis mãos dão formas a cofos, bolsas, esteiras. Já na varanda de sua casa, Senhor Valdir Srênomri e Dona Helena Asakredi trabalham quase todos os dias com fibras de buriti e tucum. Seus trabalhos dão formas a patros, cofos, esteiras, pulseiras e colares. Ali Senhor Valdir costuma lembrar e contar narrativas sobre seus antepassados ao seu neto Akezanê.

Esses elementos apresentados nos permitiram perceber o desenrolar de uma pedagogia propriamente Akwê-Xerente voltada para a formação e sociabilidade da pessoa. E, assim, enquanto que para os Akwê-Xerente educar-se é naturalizar-se através da constituição do corpo para a aceção humana do mundo, para a educação euro-centrada (escola centrada) educar-se é culturalizar-se, é desenvolver o espírito para adquirir os conhecimentos teóricos suficientes para agir como um humano.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1989.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Magalhães, E. D. (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005, p. 504-514.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação. In: MAGALHÃES, E. D. (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005, p. 515-522.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Os mortos e os outros**: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahô. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. De amigos formais e pessoa: de companheiros, espelhos e identidades. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, vol. 32, p. 31-39, 1979.

COHN, C. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2000.

COLLET, C. L. G. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 19, n. 33, p 173-184, 2010.

DE PAULA, L. R. **A dinâmica faccional Xerente**: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais. 2000. 287 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, São Paulo, 2000.

FARIAS, A. J. T. P. **Fluxos sociais Xerente**: organização social e dinâmica das relações entre aldeias. 1994. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1994.

HEURICH, G. O. Corpo, conhecimento e perspectiva: a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e o

perspectivismo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, vol. 1, n. 1, p. 102-115, 2007. Disponibilidade em: < <http://seer.ufrgs.br/EspaçoAmerindio/article/viewFile/2522/1520>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

ITURRA, R. **O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim de Século, [1997] 2007.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: EDUC, 2002.

LOPES DA SILVA, A. L. da; FARIAS, A. J. T. P. Pintura corporal e sociedade: os 'partidos' Xerente. In VIDAL, L. (org.). **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp/Edusp, 1992, p. 89-116.

MAYBURY-LEWIS, D. **Dialectical Societies: The Gê and Bororo of Central Brazil**, Harvard University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Selvagem e o Inocente**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MAUSS, M. [1950] 2003 "Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de 'eu'", in MAUSS, M., *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, Cosac Naify, pp. 369-397.

\_\_\_\_\_. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, [1950] 2003, pp. 401-422.

MCCALLUM, C. Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá. **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 19, n. 33: 87-104, 2010.

MELO, C. R. de. **Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, 2008.

MELO, V. M. C. de. **Diversidade, meio ambiente e educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Meio Ambiente) - Campus Universitário de Palmas, UFT, Palmas, 2010.

MEC-SEF. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

MORAIS NETO, O. R. de. **Sawrepté: imagens do Brasil-Central**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, UNB, Brasília, 2007.

NIMUENDAJU, C. **The Serente**. Los Angeles: The Southwest Museum, 1942.

NOLASCO, G. R. S. **Clãs Xerente: nomes, narrativas e prerrogativas associadas**, Porto Nacional. Trabalho de Conclusão de Curso, UFT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rowahtuze Sinã: um estudo sobre a 'pedagogia' Akwẽ e a sua relação com a escola indígena**. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Ciências da Vida, UC, Coimbra, 2010.

NUNES, Â. **Brincando de ser criança: Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Antropologia, UL, Lisboa, 2003.

OLIVEIRA-REIS, F. C. **Aspectos do contato e formas socioculturais da sociedade Akwen-Xerente (Jê)**. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, UNB, Brasília, 2001.

SAMURU, D.; NETO, O. R. de M. O Ritual Kupré na Sala de Aula: uma Proposta de Material Didático para a Educação Escolar do Povo Indígena Xerente. In: MACHADO, M.; NETO, O. R. de M. **Educação**

**escolar e Ciências Humanas:** Culturas e história dos povos indígenas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 83-112.

SEEGER, A. O significado dos ornamentos corporais. In: SEEGER, A., **Os índios e nós**. Rio de Janeiro: Campus, 1980, p. 43-60.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades Indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, vol. 32, p. 2-19, 1979.

SIFUENTES, T. R. **Mulheres Xerentes:** Narrativas Culturais e Construção Dialógica da Identidade. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, UNB, Brasília, 2007.

SILVA, R. C. da. As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais**. Caxambu: ANPED, 2008. Disponibilidade em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5041-int.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

SCHROEDER, Ivo. **Política e Parentesco nos Xerente**. 2006. 303 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, vol. 32, p 40-49, 1979.

\_\_\_\_\_. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana: estudos de Antropologia Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional da UFRJ**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2, p 115-144, 1996. Disponibilidade em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131996000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005). Acesso em: 15 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena. In: VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, pp. 345-399, 2002.

Recebido em 29 de junho de 2017.  
Aceito em 25 de setembro de 2017.