

# Teoria na cabeça versus teoria no papel: reflexões sobre conhecimento, oralidade e escrita na escola krahô

*Head knowledge versus theory on paper:  
reflections on knowledge, orality and  
writing in the krahô school*

Mônica Thereza Soares Pechincha\*

**Resumo:** O artigo discorre sobre reflexões empreendidas por professores krahô no contexto de um curso superior de formação de professores indígenas a respeito da escola indígena, do que fazem e do que podem fazer com ela e dentro dela. Nessas reflexões, assume expressão o paralelo que fazem entre oralidade e escrita, dáde a partir da qual conferem distinção ao conhecimento krahô.

**Palavras-chave:** Conhecimento krahô; Oralidade/escrita; Escola indígena.

**Abstract:** The article deals with reflections undertaken by krahô teachers in the context of a university study course for indigenous teachers about the indigenous school and what they do and can do with it and within it. In these reflections the parallel they make between orality and writing take on expression, a pair from which distinction is given to krahô knowledge.

**Key words:** Krahô knowledge; Orality/writing; Indigenous school.

\* Professora de antropologia  
da Faculdade de Ciências  
Sociais da UFG. E-mail:  
mpechincha@hotmail.com

No presente artigo, reúno e procuro concatenar reflexões empreendidas por professores krahô quando, no contexto de um curso de licenciatura intercultural<sup>1</sup> do qual eles participam e onde atuo como docente, são interpelados a se manifestarem sobre temas como o do lugar que ocupa, na escola indígena, o conhecimento indígena e as formas próprias de produção e transmissão de conhecimentos. Centralizo a análise na atenção a uma série de intervenções desses professores em torno dessa temática em discussões empreendidas em diferentes ocasiões, na universidade e em suas aldeias, nos anos de 2009 e 2010. Come se verá, o tema de fundo que articula o discurso dos professores krahô<sup>2</sup> a respeito do assunto é o da relação entre oralidade e escrita, mas coberta de sentidos específicos propostos por eles mesmos. Veremos que os professores krahô, quando aludem a essa díade, o fazem situando distinções fundamentais por eles percebidas entre aquilo a que se referem como o “jeito mehĩ”<sup>3</sup> de ser e de viver, contrapostas às formas percebidas dos não índios, bem como para matizar a sua reflexão sobre as modificações que a escola impõe em seu meio e os impasses que sentem na possibilidade de conferir novas perspectivas à educação escolar. Para fazer sentido do discurso e do modo de reflexividade próprio dos Krahô, recorro ao conhecimento etnográfico sobre esse povo, uma vez que a fala indígena sobre escola, o conhecimento e a cultura própria e o conhecimento etnográfico se repercutem de maneira muito direta.

O curso de licenciatura intercultural tem a intenção de, com base nos princípios expostos em seu projeto, propiciar condições para que os professores indígenas assumam uma posição reflexiva acerca dos mecanismos históricos e imperantes de produção, transmissão, validação e deslegitimação de conhecimentos, replicados e sedimentados na instituição escola. Com o intuito de que o façam a partir de suas próprias perspectivas, um dos caminhos encontrados tem sido a priorização de atividades que envolvam a pesquisa e o registro pelos professores indígenas de seus conhecimentos e de aspectos de sua cultura. Concomitantemente, no curso se estimula a conversão desses conteúdos culturais em temas a serem trabalhados na escola e na composição de material

---

<sup>1</sup> Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, que atende a povos indígenas da região Araguaia-Tocantins e conta atualmente com alunos krahô, apinajé, gavião pucobjê, krinkati, canela, karajá, javaé, xambioá, xerente, tapuío, tapirapé, guajajara e guarani.

<sup>2</sup> Entre os Timbira – denominação comum de um conjunto de povos falantes de uma mesma língua da família jê – os Krahô, os Krinkati, os Gavião, os Apinajé e, mais recentemente, os Canela, são participantes do curso. Embora a exposição que se segue centralize o caso krahô, em vista do nível de unidade que os mesmos identificam entre si, lanço mão eventualmente à fala de outros Timbira para ilustrar ou reforçar os argumentos em questão.

<sup>3</sup> *Mehĩ* é a autodenominação dos Krahô. A grafia que se usa para palavras em língua krahô neste texto é a que vem sendo convencionalizada pelos professores krahô, salvo quando se tratar de citações de outros autores.

didático, o que deve ser acompanhado, a meu ver, da devida avaliação das consequências dessa transposição e de tudo o que ela pode implicar.

A propósito dessa volta preconizada no curso sobre as culturas indígenas, ademais de alguma forma esperada em cursos específicos para professores indígenas e que têm em vista a construção de uma escola que as considere, bem cabe pensar advertidamente o uso da categoria com base na distinção feita por Carneiro da Cunha (2009) entre cultura e “cultura”. A autora usa o recurso tipográfico das aspas para distinguir a cultura (sem aspas) enquanto remetendo aos esquemas próprios interiorizados que dão sentido à ação e percepção indígenas, da cultura com aspas, assim grafada para se referir à adoção da categoria, criada no centro, como um metadiscurso articulado na periferia a partir da sua ampla circulação no mundo pós-colonial. A “cultura” constitui-se, assim, em categoria importada cujo uso preferencialmente não traduzido pelos indígenas remeteria ao posicionamento desses povos no sistema interétnico e se ligaria explicitamente a esse contexto: é o universo discursivo desse sistema que lhe confere a carga semântica. Nessa adoção e consequente renovação do conceito, a “cultura” passa a ser um recurso político central nas reivindicações indígenas.

Quando os Krahô, como também os Timbira em geral, são estimulados, no curso, a objetivizar aspectos de sua cultura vivida e a declarar o que são os seus conhecimentos próprios, dispõem, invariavelmente, no rol de temas que assim qualificam, algumas características que Nimuendajú (1946) há muito arrolou como inseparáveis da autodefinição timbira de sua identidade, entre elas a corrida de toras, a língua, o corte de cabelo. Os professores krahô destacam também a prática de nomeação, a etiqueta de parentesco e sobretudo as festas ou rituais, *amjĩ kĩn*. Ao indicarem os Krahô aspectos estruturantes de sua cultura como refletindo os seus conhecimentos, certamente há nisso o uso também emblemático na demarcação da sua diferença. Nesse caso, cabe indagar, nos termos de Carneiro da Cunha, sobre as relações entre cultura com e sem aspas, bem como as transformações que fazem os indígenas na tradução e na devolução da “cultura”.

Quando falo de cultura e conhecimentos indígenas neste texto, faço-o ciente do confronto entre cultura e “cultura”. Tal como nas querelas acerca de direitos intelectuais indígenas, no campo da educação indígena estamos expostos igualmente “ao trabalho dialético que permeia os diferentes níveis em que a noção de “cultura” emerge” (Carneiro da Cunha, 2009, p. 371). Nisso, creio que se hão de supor percursos reflexivos de aprofundamento crescente pelos indígenas, que precisam ser acompanhados, como aqui pretendo fazer com observações sobre um processo de formação que apenas se inicia.

Ainda que a ideia não tenha partido deles mesmos, é digno de nota o entusiasmo com que os professores indígenas terminam por aderir à

convocação de voltar-se reflexivamente sobre suas culturas. Os professores krahô frisam que, com esse curso, estão percebendo, com ânimo e surpresa, que “agora a educação escolar indígena serve para isso”. Creio que, em parte, tal se deva a necessidades sentidas de autoafirmação no confronto com os não índios, em parte, a razões que só sua cultura (sem aspas) pode motivar e explicar. Acredito também que, nos usos da categoria “cultura” pelos professores indígenas, é possível vislumbrar algo como que uma “antropologia reversa” (Wagner, 2010 [1975]) na interpretação desses sujeitos indígenas do mundo dos não índios – não como, obviamente, resultado exclusivo dessa formação na universidade. Como afirmou certa feita o professor Jonas Gavião, cabe ao professor indígena revelar aos seus jovens o que é esse mundo de fora: “os nossos alunos sabem que tem a cidade, querem ir lá, acham bonito, interessante, mas eles não sabem que ali tem uma outra cultura...”.

### **As mazelas da interculturalidade**

Não é sem interesse que as intervenções dos professores krahô sobre as quais aqui se fala tenham se dado no contexto de um curso de formação na universidade. Enquanto curso específico para professores indígenas, esses encontram aí, em princípio, um espaço de menor resistência à expressão de seus conhecimentos e de suas formas de lidar com o conhecimento. A maneira e os limites de como essa abertura para eles se dá são matéria ainda a ser avaliada. Todavia antecede a essa avaliação a evidência da complexidade do diálogo pretendido na universidade entre conhecimentos indígenas e não indígenas, e a exposição que apresento neste trabalho pretende incluir-se na seara dessas discussões.

Na universidade, por exemplo, ouve-se, às vezes, falar com simpatia, quando se busca definir o que seria a interculturalidade, na possibilidade da justaposição equitativa entre conhecimentos indígenas e conhecimentos “universais”. Mas é preciso chamar a atenção sobre a carga de pressuposições subjacentes aos segundos. Ora, sabe-se que o qualificativo de universalidade é constitutivo do protótipo de conhecimento que se produz na universidade, que também tem na objetividade um predicado definidor, e que tal conhecimento se confere à capacidade de julgamento do valor de outros tipos de conhecimento. Sabe-se que há uma hierarquia entre formas de conhecimento e que a ela não é fácil escapar nem o projeto de conhecimento antropológico nem tampouco as intenções daqueles que, em um curso específico de formação superior para indígenas, pretendem superá-la na própria construção dessa formação. Estamos ainda no patamar do esforço de compreensão dos sentidos do outro, que continua sendo feita por quem tem as ferramentas que ainda

autorizam um ponto de vista privilegiado sobre os demais<sup>4</sup>. Em termos da universidade, aparece como promessa, haja vista as teorias críticas geradas na academia que têm fundamentado a entrada do “outro” nesse universo historicamente tão excludente, a possibilidade de transformações no ordenamento hierárquico do mundo dos conhecimentos, que se prenuncia com a mudança de posição daqueles que só apareceram nesse mundo até então como objetos de conhecimento. O episódio que narro a seguir é um exemplo dessas tensões, que, no mínimo, revigora o desafio, sem resolvê-lo, de que um dia as gramáticas e a estrutura do conhecimento que se gera na universidade possam de alguma forma se abalar diante de outros tipos de conhecimentos. O relato interessa também, pois aponta a dimensão dessa tensão, mais evidente em campos disciplinares identitariamente colados ao estatuto de objetividade da ciência. Passemos então ao relato.

Alguns professores e professoras timbira tiveram a oportunidade de visitar o laboratório de anatomia humana da UFG, a convite de uma professora do curso de formação de professores indígenas, linguista, que tinha o objetivo de lhes mostrar fisicamente o aparelho fonológico humano. Os abalos físicos e morais que a visita lhes causou foram de grande dimensão. Relatam terem se sentido mal fisicamente e, por conta dessa excursão científica, precisaram abster-se por alguns dias de alimentos oferecidos no alojamento onde se hospedaram (batata, mandioca, carne de porco e de frango). Também procuraram nas áreas de mata da universidade os remédios que pudessem purgar a poluição de que foram acometidos. Quando retornaram às suas aldeias, precisaram fazer uso de banhos e remédios<sup>5</sup>. Além de todas essas operações, a professora Prum Kroi tomou a água que decantou um punhado de terra retirada com suas próprias mãos do fundo de um buraco perfurado até a altura do seu ombro: “toma a água que vai limpando o suor e no pé, porque

---

<sup>4</sup> Na antropologia aparece a promessa de tirar as máximas consequências do impacto do pensamento do outro sobre o nosso, dispensando todas as operações de “neutralização” daquele pensamento, que asseguram a vantagem epistemológica do pensamento antropológico: “Levar [o pensamento nativo] a sério é, para começar, não neutralizar. É, por exemplo, pôr entre parênteses a questão de saber se e como tal pensamento ilustra universais cognitivos da espécie humana, explica-se por certos modos de transmissão social do conhecimento, exprime uma visão de mundo culturalmente particular, valida funcionalmente a distribuição do poder político, e outras tantas formas de neutralização do pensamento alheio. Suspender tal questão ou, pelo menos, evitar encerrar a antropologia nela; decidir, por exemplo, pensar o outro pensamento apenas (digamos assim) como uma atualização de virtualidades insuspeitas do pensar” (Viveiros de Castro, 2002, p. 129).

<sup>5</sup> Os professores krahô falaram em banho com folha de palmito e tomaram infusão de diversas folhas, entre elas negra-mina, bico de tucano e língua de vaca.

a terra vai limpando. O resto da terra joga no chão, que a terra vai puxando do seu corpo aquele mau cheiro que você sentiu”.

Os professores indígenas qualificaram como demonstração de extrema “desumanidade” (sua palavra) o que viram ali e se chocaram com a possibilidade de que os não índios achassem aceitável tal situação. Quando estive em aldeias timbira fui interrogada sobre a criação e manutenção pelos não índios de um lugar tão terrível e sobre as famílias que permitiriam tal falta de consideração com seus parentes.

Eles guardam os corpos, pensam que estão fazendo uma pesquisa, a alma dele sente que você está olhando. Ele não gosta da pessoa que está perto porque acha que não é a pessoa que conhece. O morto estranha. O corpo daquela pessoa, a energia da pessoa está viva, só se acaba quando acaba a carne. Porque a carne tem o sangue, a água e a veia, que têm energia maior e está soltando aquele cheiro com a energia. A energia não fica no osso, fica na carne. O sangue está ficando mais fraco, mas o osso não sente nada. Tinha um homem de dezesseis anos e estavam fazendo pesquisa, mas a energia está ali. O *cupê*<sup>6</sup> não faz resguardo, não tem medo de pegar doença daquela energia que está soltando ali. Mulher grávida e com criança pequena não pode encostar no corpo que está morto. A viúva não pode pegar criança pequena de ninguém, porque a energia do marido está com ela e vai demorar a sair se eles ficaram muito tempo casados. Se você encosta no morto para se despedir, você tem que tomar remédio, fazer resguardo. Os filhos também tomam remédio e fazem resguardo quatro ou cinco meses, a viúva faz um ano. Fiquei com dó da criança que estava lá, ela está morta, mas a alma dela e Deus não estão gostando daquilo. Como o *cupê* tem coragem de fazer aquilo com a criança? O *mekarô*<sup>7</sup> não se sente bem, porque nunca enterraram aquela criança, o seu olhar estava triste, dava medo. Tinha criança com placenta, que tem que estar enterrada, porque nossa vida é nossa placenta, ela já está no caminho para nós, um pedaço de nós que enterramos quando nascemos, se ficar fora, faz mal para a criança. (Prum Kroi Krahô).

Para os Krahô, o corpo de uma pessoa morta deve ser logo enterrado, pois o cheiro que dele emana é perigoso, pode penetrar no corpo dos vivos e lhes causar doenças que só podem ser retiradas por um pajé<sup>8</sup>. Por isso, é necessário realizar segundas exéquias para limpar os ossos, que, devidamente pintados com urucum, serão enterrados na mesma cova, como sinal de consideração e apreço pelo morto. Enquanto a carne não se decompõe, o morto é capaz de perceber o ambiente a sua volta e, enquanto recém falecido, de

---

<sup>6</sup> Designação dos não índios na língua krahô.

<sup>7</sup> Forma plural de *karô*, que se traduz por “alma” ou “espírito”, ou “princípio vital” que habita o corpo e pode se ausentar dele (Carneiro da Cunha, 1978, p. 10).

<sup>8</sup> Os Krahô usam *pajé*, termo de origem tupi, quando falam em português, para o equivalente *wajaca* na língua krahô.

fazer movimentos ou mesmo verter lágrimas. Segundo a análise de Carneiro da Cunha (1978), o sangue, que para os Krahô seria o suporte de uma “força vital”, sobrevive após o falecimento. Os corpos não enterrados, com suas carnes preservadas, não estão neutralizados em seus perigos, ao contrário dos ossos que, segundo a mesma autora, para os Krahô são menos “mortos”, pois que parte imperecível da pessoa (p. 97). A sociedade krahô, afirma a mesma autora, percebe-se como fundamentalmente uma sociedade de vivos<sup>9</sup>, e os mortos “encarnam a alteridade máxima” (p. 3).

Emerge, nesse episódio, parte do complexo de concepções timbira sobre o corpo, uma delas a de que a “humanidade” é uma condição associada ao que chamam de carne (Coelho de Souza, 2001, p. 82). Para entender um pouco do que isso quer dizer, é útil a nota de G. Azanha (1984, p. 11, nota 3), em sua tese sobre os Timbira, em que explica que a autodenominação timbira “frente aos Outros (brancos ou não-Timbira) é *mehin* (terceira pessoa do plural) ou *mepanin* (primeira pessoa) e quer dizer algo como “os da minha carne” (*nin* ou *hin*) que quer dizer *gente* (humano)”. O episódio narrado remete igualmente às relações de substância (Da Matta, 1976) e à consequente necessidade de resguardos por parentes próximos, pois o que faz um desses parentes pode afetar a saúde dos outros. Os que entraram em contato com os corpos no laboratório poderiam causar doenças nesses seus parentes nas aldeias.

Se em relação a esse episódio fôssemos falar de conhecimento – de coisas e seres – precisaríamos recorrer ao que diz a etnologia sul-americanista a respeito, de que se trata de um conhecimento onde o que realmente importa saber sobre as coisas do mundo não é, como para nós, entender as particularidades de sua constituição interna, mas suas propriedades relacionais e as redes de similaridades e diferenças entre os seres (Overing, 1985). Em sociedades onde o que mais importa é a relação entre os seres, a teoria indígena sobre o universo é outra, à qual não acessamos meramente pela tradução de significados. No campo da tradução, esses significados poderiam nos parecer metafóricos, mas, como explica Overing (1985), eles são literais, referidos a como humanos, animais, vegetais e espíritos se relacionam no mundo no mundo indígena. O sentido de conhecer no bojo dessas relações é o de entender a vontade do outro, das múltiplas subjetividades que povoam o universo, como faz o xamã em contato com os espíritos/bichos e suas forças. Um conhecimento que personifica as coisas (Viveiros de Castro, 1996).

A ideia de que a relação indígena que prevalece entre humanos e seres da natureza e da sobrenatureza é a de entre sujeitos foi posta em evidência pela teoria do perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 1996). Ainda que

---

<sup>9</sup> Os mortos, “tidos por fundamentalmente diversos [...] servem para afirmar, para circunscrever os vivos” (p. 145).

aluda a um antropocentrismo ou sociocentrismo indígena, no perspectivismo não há a descrição de características substantivas de membros de espécies diferentes, como fazemos (a espécie humana e as animais, por exemplo, nós projetando nossa humanidade e socialidade neles), mas refere-se à posição de sujeito como universal, como para nós seria universal a condição de animalidade comum a humanos e animais. Não só os humanos seriam, portanto, capazes de intencionalidade e agência, atributos que definem a posição de sujeito. Isso implica que esses diversos sujeitos são capazes de se afetar mutuamente, o que explica uma série de cuidados e precauções no trato dos humanos com os não humanos e entre vivos e mortos. E essas são relações entre corpos, como explica o autor, “as almas dos mortos e os espíritos que habitam o universo não são entidades imateriais, mas outros tantos tipos de corpo dotados de propriedades – afecções – *sui generis*” (idem, p. 132)<sup>10</sup>.

O perspectivismo está essencialmente vinculado ao xamanismo e interessa notar que, embora não totalize as formas indígenas de conhecer, o conhecimento xamânico tem aparecido na etnologia sul-americana como o protótipo do conhecimento indígena. Afinal, é o xamã quem faz o trânsito entre mundos e a tradução entre sistemas, é quem reúne em si mais de um ponto de vista (Carneiro da Cunha, 1998). Nessa direção, Gow percebeu, entre as comunidades nativas no Baixo Urubamba, uma homologia de modelos entre o conhecimento representado pela escola e o conhecimento xamânico.

A comunidade nativa, lugar do parentesco, imobiliza em seu interior as forças que são mais destrutivas ao parentesco. O conhecimento dos civilizados, que frequentemente ameaça escravizar as pessoas (dispersando seus filhos e destruindo a co-residência) é controlado na *Comunidad Nativa* e na escola, enquanto o conhecimento dos espíritos maléficos do rio e sobre a floresta, que frequentemente ameaça matar as pessoas, é controlado nas atividades do xamã. Essas formas perigosas de conhecimento são, assim, utilizadas para defender a energia do corpo e a memória, os processos construtivos centrais da comunidade nativa. Igualmente,

---

<sup>10</sup> Os discursos de nossos/as aluno/as indígenas estão repletos de referências ao intercurso interespecífico que lemos a partir da dicotomia ocidental fundamental Natureza/Cultura. Um exemplo curioso está em um texto escrito por um professor gavião sobre o filme norte-americano *Avatar*: enquanto nós projetamos a humanidade nos seres alienígenas do filme, os Na'vi, “humanoides”, como foram qualificados nas sinopses de divulgação, ele se refere a eles sempre como “os bichos”. Como explicou Viveiros de Castro (1996), para os ameríndios, a diferença entre humanos e não-humanos não está na sua humanidade comum, mas no corpo. Que todos, humanos e não-humanos, tenham capacidade de agência não é estranho ao seu pensamento, como é para nós, mas aqueles seres com corpos não humanos não seriam confundidos com os humanos, como nós os confundimos desde que projetemos nossa humanidade neles. Enfim, nós é que somos os verdadeiros animistas.



os perigos potenciais dessas formas de conhecimento são controlados através dos processos que constroem oparentesco (2006 [1991], p. 210 [tradução de Anna Maria de Castro Andrade, Jayne Hunger Collevatti e Ugo Maia Andrade, em *Cadernos de Campo*, n. 14/15, 2006]).

Em vista dessa homologia, não é sem interesse que a professora Prum Kroi tenha ponderado espontaneamente que antes imaginava (situou no passado) a figura do professor como semelhante à do pajé. Na comparação que fez, de conteúdo bastante pragmático, tal como o pajé sabe quem está doente, o professor indígena, quando na cidade, era capaz de entender o que estava escrito nas lojas e o preço das mercadorias. Se for excessivo afirmar que a viagem xamânica poderia ser comparada à viagem do estudante indígena para as cidades em busca de escolarização para conhecer outros conhecimentos, caberia indagar se teria a escola, para os Krahô, a mesma capacidade de interpelação, de chamado, que têm os seres com quem os xamãs entram em contato, que podem provocar a transformação das pessoas, conforme identificado por Gow (*op. cit*) entre os Piro.

### **Educação escolar e transformação da cultura**

A discussão sobre essas relações entre seres e relações de conhecimento alude ao poder de transformação que teria a escola e a escolarização sobre esses povos, ou, ao contrário – nos termos de Gow – se poderíamos identificar transformações estruturais na abordagem krahô da escola. Os professores krahô não deixam de considerar os efeitos que a escola venha a causar nos hábitos indígenas. Se a educação escolar é entendida por eles como necessária na medida em que os instrumentaliza para a relação interétnica, existe um nível de imersão nessa educação – principalmente fora das aldeias – que pode resultar na abdicação individual ao modo de vida indígena. Dentro das aldeias, o alcance da ação da escola nesse sentido pode ser melhor controlado, como afirmam: essa é uma das razões por que reivindicam escolas em todos os níveis da educação básica dentro das aldeias. Todavia parece que essa mudança não é pensada principalmente ao nível ideológico, como está na base do nosso entendimento da escola. Sempre que os Krahô se referem à atualização da cultura a caracterizam como algo que precisa ser praticado – se “pratica a cultura”, deixa-se de “praticar a cultura”, com implicações no entendimento próprio da relação entre oralidade e cultura, como se verá mais adiante. Dessa forma, fica patente em seu discurso que, quando algum krahô deixa de praticar a cultura, isso não significa que se pense que aquele que não a pratica se transforme necessariamente em “branco”. Ou seja, aqueles *mehĩ* que vierem a “estudar muito” podem vir a não querer mais “tirar a roupa, não fazer exercício, não ir no mato com os outros, não comer a comida de *mehĩ*”,

mas “*mehĩ* não vira *cupẽ*, remeda *cupẽ*, mas não vira *cupẽ*”. Como explicam, há “muitas regras de *cupẽ* que não dá para *mehĩ* acompanhar, o jeito de manobrar a vivência do *mehĩ*” (Tuhoc Krahô, mãe da professora Prum Kroj). Sentem que um processo intenso de escolarização pode levar ao esquecimento da cultura, muito embora ressaltem sempre que essa possibilidade decorreria mais de condições que estão fora da escola, como a vitalidade dos rituais, a ação dos cantadores e as ações sobre o corpo.

A escola não faz deixar de ser krahô, mas não vai cumprir toda aquela cultura, a marca no rosto, o corte de cabelo, não estamos mais falando correto. Tu pode aprender tudo do branco, mas nunca vai ser branco, a cor, o jeito, o jeito de viver, o cabelo. (professor Krokrok Krahô).

Encontrei, também, a afirmação de que, embora seja (mito)logicamente possível o *mehĩ* virar *cupẽ*, no final tal não acontece.

*Mehĩ* faz parte do *cupẽ*, porque *cupẽ* veio do *mehĩ*, *cupẽ* veio do Aukê. Então *mehĩ* pode virar *cupẽ*. Mas na realidade acho que não. Tem que procurar o que existiu antigamente, a realidade, aquela lei de viver. Os *mehĩ* que existiram antigamente aprenderam muita coisa da natureza, cantiga, história, muita coisa. (Tuhoc Krahô).

Já se concluiu, com base no que diz o conhecimento etnográfico dos Timbira, que para estes, o que lhes daria uma identidade distinta de outras categorias de habitantes do cosmos, como os mortos, os *cupẽ* e os animais, seria justamente o *jeito*, o *modo de viver e o corpo* (Coelho de Souza, 2001, p. 72, *itálicos meus*). Conforme a mesma autora, o “*jeito*” pode ser definido “pela língua, forma da aldeia, ornamentos e técnicas corporais, gêneros vocais etc”, circunscrevendo, juntamente com a “carne”, a “humanidade” dos sujeitos humanos timbira – “uma identidade afinal inscrita ‘materialmente’ no corpo e no espaço aldeão”, mas que admite gradação, pois esta “humanidade” não é dada, ela precisa ser construída por um “processo de fabricação que incide sobre o corpo” (idem, p. 82).

Não é fortuito que, ao discutir com alguns krahô o pretense “tornar-se como o *cupẽ*” como influência da escolarização, eles tenham de pronto remetido ao mito de Aukê, que explica a origem dos brancos e, no passado, inspirou movimentos messiânicos krahô e canela, que vaticinavam a transformação dos índios em “brancos” (Melatti, 1972; Crocker, [1967] 1976; Carneiro da Cunha, 1986). O mito conta como Aukê, um *mehĩ* com poderes especiais, transformou-se em branco. Muitas versões do mito foram recolhidas por etnólogos e são bastante conhecidas. Transcrevo abaixo parte uma versão contada a mim em 2010:

*Aukê* saiu de uma cobra, por isso ele sabe muitas coisas. Foi Deus quem fez *Aukê*. *Aukê* fez casa grande para arrancar os *mehĩ*, com quartos separados para jovens e velhos. *Aukê* lhes ofereceu a arma de fogo, mas eles preferiram o arco, pois a arma fazia muita zoadá. *Aukê* se zangou com

isso e correu com eles. A rapaziada virou veado, os que já tinham família viraram caititu. As crianças viraram curica, todos viraram pássaros, mas *Aukê* deixou alguns para contar a história.

*Aukê* mora lá para os lados da Bahia. Três homens e dois jovens foram lá e *Aukê* chorou muito, tratou a todos muito bem. Depois de dois anos, *Aukê* os despachou. As mulheres desses homens os esperavam, ninguém se pintava, ninguém cortava o cabelo. Quando chegou notícia dos maridos elas cortaram os cabelos. Eles trouxeram dois sacos de moeda, compraram muito gado. Vieram todos armados. (Tuhoc Krahô).

Os Krahô voltaram com os signos do branco, mas atentem para o fato de, na citação imediatamente anterior de fala de Tuhoc acima, que ela evoca o jeito *mehĩ* de viver como um ideal indispensável, conferindo destaque especial às cantigas e histórias que “aprenderam da natureza”. Os Krahô admitem a possibilidade de transformação no outro, de metamorfoses que ademais passariam pela transformação do corpo (Carneiro da Cunha, 1978), mas pouco se sabe sobre as formas krahô de assimilação e de relação com o sistema não indígena. Azanha oferece uma interpretação da forma de assimilação do novo pelos Timbira:

Ademais, o pensamento Timbira parece também marcar o “exterior” em geral como o lugar da inovação. Os “heróis” Timbira são sempre personagens que, aventurando-se no exterior (no mundo subterrâneo, no céu, entre os cupenjatêere), conseguem retornar à aldeia com um bem cultural qualquer, expropriado ou aprendido ali (um rito, um canto, um poder de cura). Por outro lado, os mitos que relatam a incorporação destes itens ao patrimônio cultural Timbira obedecem, todos sem exceção, a um esquema temático muito simples: os personagens dos mitos são abandonados pela aldeia (Turkre, Ahkrei, Kencunã, e outros), ou abandonam a aldeia, por contrariarem (ou por se verem contrariados, como nos mitos de Carãhti, Pãtwy) regras de convivência. Este estado de “abandono” (que se caracteriza ainda pela ausência, completa em alguns mitos, de enfeites ou qualquer outra “marca” cultural Timbira - o que colocaria em correspondência este “estado de abandono” ao “estado liminar” dos ritos de iniciação) é a condição que permite a transformação dos personagens ou a possibilidade do contato, mais ou menos intenso, com o mundo exterior e, neste contato, o personagem acaba por aprender ou ganhar alguma coisa que no seu retorno à aldeia, será incorporada ao patrimônio cultural Timbira. Esta seria a única maneira aceitável para os Timbira de incorporação de um traço novo. (*op. cit.*, p. 34, grifos do autor)

Essa marcação entre o interno e o externo na “forma timbira” (Azanha, 1984) ressoa em certa medida na fala dos professores krahô sobre a tradução linguística. Por exemplo, ao se referirem ao livro sobre corridas de toras que estão escrevendo, a professora Prum Kroi comentou que se esse livro fosse bilíngue, em português e na língua krahô, seria, então, “quase da cultura”. Para ser da cultura, precisa ser monolíngue, em língua krahô. Essa afirmação

é interessante, pois leva a pensar numa concepção singular de tradução, na medida em que não é entendida como possível a representação perfeita dos significados krahô na tradução de um texto da língua indígena para a portuguesa e que o entendimento destes pelos não índios demandaria um tipo de relação mais intensiva com o interior krahô.

De repente *cupê* vai entender tudo o que *mehĩ* fala. Isso tem a ver com Deus (*Papã*, o Sol). Ele tudo fez e tudo vai desfazer. Por que *mehĩ* não tem nada? Porque ele misturou *mehĩ* com a natureza. Um dia *Papã* vai fazer *cupê* entender a língua de *mehĩ* para acreditar que a natureza foi feita para a beleza do povo, não para destruir. (Prum Kroi Krahô)

O que poderia querer dizer a afirmação “a natureza foi feita para a beleza do povo”? Como adverte Rodgers, em texto que aborda as relações interespecíficas em rituais ikpeng e do delineamento dos seres por seus comportamentos e afecções comum aos ameríndios, é preciso que tomemos cuidado “para que evitemos confusões causadas pela projeção de nossas próprias assunções naturalistas e essencialistas nas ideias amazônicas, e as tratemos, por conseguinte, como irrealis (ou simbólicas, metafóricas, imaginárias etc.)” (Rodgers, 2002, p. 100). A beleza do povo são (não é representada por) seus rituais, sua pintura corporal, seus pares de metades, seus cantos, que indicam uma experiência singular de relação essa natureza. Uma beleza que só se entende com o amadurecimento da pessoa, como afirma Dodanin Krahô, para quem, quando criança, ainda era obscura a emoção que sua avó expressava ao chorar quando ouvia os cantos, e é preciso “ouvir muito para um dia entender”.

O professor Huhte Krahô, por sua vez, explica que a aquisição de conhecimentos dos brancos é correspondente à aquisição de léxico: “temos que aprender mais palavras, sabemos poucas palavras dos *cupê*”. Nessa correlação entre termos das duas línguas, acrescentou que cada palavra na língua krahô “tem sua família”, quer dizer, agregam muito significado, como os conceitos com os quais tem entrado em contato na universidade: palavras krahô podem expressar “mais de um sentido de entender uma coisa, em cada padrão tem seu sentido, em outro padrão, já é outra informação, como a palavra *pahi*, que significa cacique, e pode querer dizer também ‘a estrutura da comunidade’, ou o ‘osso’”. Quando perguntei a esse professor se a escola de sua aldeia, Cachoeira<sup>11</sup>, era intercultural, ele me respondeu: “por enquanto não, é só na cultura mesmo”. Como as estantes da sala de aula estavam repletas de livros

---

<sup>11</sup> A aldeia Cachoeira é considerada por membros de outras aldeias krahô uma comunidade, no seu dizer, muito “tradicional”. Em pesquisa realizada há cerca de cinquenta anos, Melatti já constatava essa inclinação: “a aldeia que atualmente se chama Cachoeira, na qual também passei uma razoável parte do período de pesquisa, é aquela que hoje guarda mais conhecimentos das tradições dos Krahó...” (1978, p. 12).

didáticos, perguntei se aqueles livros não significavam a entrada de outra cultura, ao que ele me respondeu: “só temos uma cultura aqui. Já temos os livros, mas não vemos pessoalmente. Outra cultura diferente, ainda não trouxemos para cá não”.

## Oralidade e escrita conforme os Krahô

Os livros estão lá, mas a cultura do branco ainda não, pois ela precisaria estar ali em pessoa. Essa afirmação parece coadunar-se com aquela ideia de que a cultura precisa ser praticada, que remete ao processo de fabricação do corpo, como também à encenação ritual. Sabe-se o lugar que ocupam as festas (*amjĩ kĩn*) nessa sociedade, cuja centralidade é constantemente afirmada pelos professores krahô. Ao se referirem a estas como fonte de conhecimento próprio, os Krahô ressaltam a necessidade de experimentar o seu ritmo, os seus gestos – cabe notar que, na encenação das festas, sempre acompanhada de cantos, nem todos entendem o que estes significam, o que sugere a ênfase na performatividade. Seeger (1980, p. 85) já identificara entre os Suyá esse acoplamento entre som e movimento, a mesma palavra *ngre* usada com os significados de cantar e/ou dançar.

É interessante notar que o professor Cahxet Krahô, ao se referir à disjunção entre oralidade e escrita, aborda a educação tradicional krahô como “escola técnica”, replicando a divisão que fazemos entre o acadêmico e o técnico, mas dando um valor mais positivo ao segundo, em alusão à prática da cultura acima mencionada:

Antigamente não existia aquela prática de arquivar nossos costumes. Na escola tentamos fazer o nosso currículo. Nossa educação a gente trata como cultura, dança, arte, para o conhecimento e observação dos alunos. Hoje a arte é só teórica, a gente não mostra como era na prática. Os mais velhos não articulam bem os mais jovens. Eles não souberam criar para nós uma escola técnica no *Wythy*<sup>12</sup>, onde movimentavam os gestos para eles. Os mais velhos viviam na festa, a escola deles era livre. Quando a influência do *cupẽ* chegou na nossa área, colocou o nosso futuro.

O professor Huhte Krahô, a respeito da distinção entre oralidade e escrita, afirma que a “teoria dos índios” está na cabeça, aludindo explicitamente à oralidade, que remete à prática da cultura e à memória. Segundo suas palavras, são “dois conhecimentos: um é na escrita o outro é oralmente”. A

---

<sup>12</sup> Cahxet se refere à casa onde mora a criança *wythy*, que pode ser uma menina ou um menino associados respectivamente a todos os homens adultos e meninos e a todas as mulheres adultas e meninas da aldeia, casa que pode ser livremente frequentada por todos da aldeia e por visitantes, sobretudo durante os ritos. Essas crianças são como parentes de todos (Melatti, 1978, p. 302-329).

teoria dos índios, todavia, está em perigo, pois a memória encontra-se sob risco. Daí a importância da escrita. Mas, como afirmam, a memória a que se referem não é a mesma coisa que “aprender” na escola. Ela tem a ver com o processo mesmo de construção do corpo e do parentesco, como se sabe, marca das sociológicas ameríndias. Os resguardos, como o que se faz por ocasião do nascimento do primeiro filho, “têm a ver com a memória”, como ressaltou a professora Prum Kroi, que completou:

A memória para nós está em primeiro lugar. *Cupê* não se preocupa com a natureza, com a água, com o ritual. Até a memória deles eles destroem. A memória tem a ver com a cabeça, como funciona, para não esquecer a tradição.

Obtive informações sobre técnicas que se usava para a manutenção da memória<sup>13</sup>, como passar nos ouvidos a massa do cérebro dos pássaros canarinho (*pànrâjre*) e xexéu (*pêhàre*) e do tatu peba (*awxêt*). Costumava-se também deitar a cabeça sobre os galhos e folhas do pau terra, que, quando secos, são “bem maneirinhos” como deve ser a cabeça daquele que quer aprender. Os pajés conhecem outros remédios que estimulam a memória, que também depende do cumprimento de uma série de resguardos acompanhados de restrições alimentares. Essa memória depende de cuidados com a nutrição do corpo e os Krahô sentem que já não se encontram mais em condições ideais para mantê-la:

Se nós não nos prepararmos, se não mantivermos a memória, vai ser totalmente puxado para o mundo do branco. Porque o sangue está misturando, já come arroz, vitamina, empacotados, bebidas alcoólicas. Por isso não está saindo mais pajé, porque tem que ter sangue puro, para ter aquela visão transparente, para ver aquele bicho.

Krahô era sangue limpo, preparado para tudo. Tem que fazer muito resguardo para ser pajé. Quando mistura muita comida, afeta o cérebro e não aprende.

A escola não impede a cultura porque a cultura já está aqui. A cultura não acaba, porque nós vamos ter escrita. O índio não está com aquela memória limpa, só voltada para o mundo krahô. Nós temos que fazer trabalho em cima de tudo o que nós temos aqui, escrever tudo, registrar tudo o que tem na cabeça do ancião. Com este restinho de ancião vai ser assim. Escrever bem no português, na língua e no inglês, para facilitar o contato com outros países. (Huhte Krahô).

Essa citação reúne muito das preocupações dos professores krahô, que explicam a necessidade da escrita e como ela é suplementar à perda da memória conforme a concebem. A preocupação em assegurar seus “pertences”,

---

<sup>13</sup> Melatti (1980) descreve uma série de cuidados e materiais usados pelos Krahô para assegurar a acuidade auditiva necessária ao aprendizado dos cantos e para regular o tom da voz.

como dizem, por meio da escrita existe não sem que os professores timbira apontem as contradições entre o que nomearam de “escola viva” (ou da tradição) e a educação escolar, entre o ensino dos temas culturais na escola e a “prática da cultura”. Segundo as palavras do professor Kamêr Apinajé, uma anciã em sua aldeia advertiu:

Na escola se aprende a escrita, que está no papel, não na cabeça. Já o conhecimento é o sentido do que você faz, você age de acordo com o que você sabe. O estudo é aquilo que você precisa saber e entender, o conhecimento é o que você precisa sentir, vivenciar.

O que se registra por escrito guarda, em parte, esses conhecimentos, “é um trabalho de ouvir o que alguém falou mas não se alcançou o que eles falaram”, pois não se pode, a partir dele, por exemplo, conhecer o “ritmo” das festas e cantos. É evidente a distinção entre o que se aprende nessa prática e o conhecimento escolar, e a entrada da cultura nos currículos da escola é entendida como necessária, mas precária.

Não tem mais como controlar, mas tem que se adaptar, tem que equilibrar o que era antes e o hoje. Nós temos uma escola dentro da sala de aula e uma escola extraclasse, para que a juventude não seja influenciada, que goste de ser índio. (Huhte Krahô).

Quanto a essa escola “extraclasse”, convém observar que os professores krahô, a quem se destinam as disciplinas de língua, arte e cultura indígena nos currículos que vêm prontos das secretarias de educação, estejam empenhados em realizar “aulas práticas”, no pátio das aldeias, como que a concluírem que a linha divisória entre prédio da escola, sala de aula e aldeia precisa ser levantada para se cumprirem as determinações de uma educação escolar diferenciada:

Nós planejamos a apresentação dos alunos no pátio, educação física. Para ensinar a música, o cantor vai cantar para os alunos acompanharem, no ensino médio e de 5ª a 8ª. Levar aluno na casa de *wythy*, levar para corrida. Toda sexta-feira, cada professor que quer aplicar a sua atividade, faz a sua atividade de físico, como a música de inhamé. (Wathur Krahô).

Já na citação abaixo, o papel da escrita está relacionado a uma mudança de posição frente aos *cupê*. Note-se que novamente aparece o motivo de que a tradução para a língua do *cupê* não basta para demonstrar os seus conhecimentos e que a transposição em linguagem escrita do pensamento krahô venha a ser, para fora, uma prova – da perspectiva do olhar do branco sobre a escrita – de que os Krahô têm pensamento:

Os que não acreditam mais na fala, têm que acreditar no papel. Não teve papel, por isso tem branco que fala que índio é besta. Tem que aprender a *escrever na língua* [na língua krahô] porque a gente é de um pai só e de uma mãe só. Não sei por que cada um fala uma língua. Aprender a escrever o que é deles [*mehi*] para saber como eles podem falar para as pessoas conhecerem que eles têm pensamento. (Tuhoc Krahô).

O cotejamento entre escrita e educação escolar é afirmado em geral pelos Timbira e, em particular, entre os Krahô, para quem a palavra que mais caracteriza o que se faz na escola é *ihkàhhôc*, que significa escrita, ou palavra escrita ou “disciplina” (as matérias escolares) como se verá mais adiante. Obtive dos Krahô, como tradução para “oralidade”, a expressão *harkwa cakrô* que significa “fala” e que se distingue de *harkwa caprÿ*, que, como me explicou Dodanin Krahô, “é teoria, é vazio, só fala, não acontece”. Essas nuances nos sentidos da oralidade precisam ainda ser mais bem investigadas. Aqui posso ressaltar apenas a sua conexão com uma noção de conhecimento que está numa oralidade enquanto garantida por práticas corporais.

O esquema indígena é igual ao da sociedade não índia, só que o do *cupê* já vem escrito, para nós não tem isso. Dentro, temos autonomia, capacidade, inteligência, vivência sadia, vivência sossegada. Escrita é o que falta e o que vai resolver. Jogou na mão do índio para aprender ler e escrever. O ensino naquele tempo era só tradição, muito bonito. Cada vez mais vem chegando as instituições acabando com o jeito de *mehĩ* viver. Por quê? Porque está no papel, antes era só na cabeça mesmo. Agora tem muitas comidas importadas, que já mudam a característica de *mehĩ*. Antes era sangue limpo, memória leve, hoje alimento, bebida alcoólica, já domina a cabeça para o outro mundo. (Huhte Krahô).

A reflexão que fazem os professores krahô quanto à serventia da escola nesse particular se dá com um sentido do que é realizável no momento histórico em que se encontram, mas com uma percepção óbvia de que a escola não é o lugar da cultura, a introdução da cultura ali vai ser sempre imperfeita, incompleta. Isto é, não há uma idealização quanto a uma possível, por assim dizer, “indigenização” total da escola – pelo menos não por enquanto, pois outros sentidos poderão ser construídos no seu processo de formação, provavelmente mais nessa direção, haja vista a questão da temporalidade, que é central na marcação indígena da diferença da escola. Ainda que as secretarias de educação não aceitem contemplar períodos letivos alternativos, há relatos (tanto da parte dos Krahô quanto de professoras não indígenas que trabalham em suas escolas) de que os Krahô subvertem essa ordem para cumprirem suas atividades familiares e coletivas fora da escola<sup>14</sup>. Por outro lado, a justificativa que os professores krahô da escola da aldeia Manoel Alves Pequeno dão para a reivindicação, tão criticável ademais, da educação pré-escolar é a de que as crianças pequenas não saem da escola enquanto seus irmãos mais velhos também lá estão. De fato é

---

<sup>14</sup> Atitude que sempre se observou. Maria Elisa Ladeira (2000, p. 8) relata que, em 1975, quando coordenou um projeto de educação escolar entre os Krahô pela Funai, se surpreendia ao ver que os seus alunos ora compareciam todos a suas aulas, ora se ausentavam também em conjunto, até que ela compreendeu que a ausência independia do que se fazia nas aulas, mas se dava porque esses alunos saíam com as famílias para atividades como roça, tinguizada, expedição de coleta etc.



possível observar as crianças pequenas em grande número no átrio das escolas, brincando discretamente durante todos os turnos de aulas. O que as atrai não é propriamente a escola, dizem, mas seus familiares ali.

## O conhecimento da natureza

Conforme se mencionou no início, quando instados, no curso, a expor o que é o conhecimento próprio dos Krahô, esses professores têm apontado para práticas e aspectos estruturantes do que eles traduzem para o português como sendo cultura dos Krahô. Interessa notar que, quando lhes solicitei que me dissessem qual a palavra ou expressão em sua língua mais corresponderia ao vocábulo cultura em português, após muita especulação eles tivessem chegado à conclusão de que seria *amjĩ kĩn*, o nome que designa as festas ou rituais<sup>15</sup>. Encontrei a mesma expressão em uma frase escrita pelo professor Gregório Krahô, *mẽhi te amjĩ kĩn amjĩ ton xà*, a qual traduziu por “cultura e jeito de viver dos krahô” [*amjĩ* = junto, *kĩn* = alegre]. Siqueira Jr. (2007, p. 6) afirma que, para os Timbira, a “plena efetivação dos *amji'kin* (festas) aparece como um dos principais meios para se alcançar os desejáveis e idealizados padrões de bem-estar e felicidade...”. Elementos centrais nesses ritos são os cânticos. Conforme Ladeira, sem um “cantador (*hapryrcatê*) que domine os cantos, não se pode realizar determinado ritual. As aldeias que se encontram nessa situação, superam o problema “contratando” um cantador de outra aldeia do próprio grupo ou de outra aldeia Timbira (Ladeira, 2000, p. 13). Destacando o papel desses ritos na vida krahô, Siqueira Jr. (2007, p. 138), que escreveu sobre o movimento político timbira, também observa que

[...] entre os Timbira os *amji'kin* ocorrem muitas vezes durante as próprias reuniões, que são freqüentemente interrompidas para a realização de determinadas etapas rituais e para as corridas de tora. Não importa o tema ou a importância da discussão, os *amji'kin* invariavelmente sempre despertam maior interesse dos participantes da assembléia. E os *pa'hi*, por sua vez, ficam muito mais atentos às agendas de realização dos *amji'kin*, que são discutidas informalmente durante as assembléias, do que aos encaminhamentos formais deliberados nessas reuniões.

O papel atribuído às festas em sua autodefinição parece conjugar-se com a ideia clara de que estas são o sustentáculo do que chamam cultura: “não é a escola o que faz a cultura acabar. O que faz a cultura acabar é morrer o

---

<sup>15</sup> Melatti (1978, p. 14) explicou que todos os ritos que descreveu poderiam ser incluídos dentro da categoria *amnihkhĩ*, termo aplicado a qualquer tipo de festa e que significa “alegria”, “palavra que pode ser usada em frases tais como *i mã amnikhĩ*, 'eu estou alegre'”.

cantador, o contador de histórias, aqueles que fazem as pessoas correrem. O cantador é que faz a alegria da aldeia” (Prum Kroi Krahô).

Ao “jeito de viver” krahô corresponde uma ideia de uma boa maneira de se viver. Em regra, quando os professores krahô se referem à distinção entre os Krahô e os não índios, destacam o tipo de relação com a “natureza” como um diferencial significativo, repulsando a capacidade destruidora dos brancos e mencionando o desejo que já estaria se despertando entre alguns desses de viverem na “natureza” como os índios<sup>16</sup>. Não se pode entender essas afirmações sem que se indague sobre a singularidade dessa relação com a natureza.

Os Krahô possuem vários pares de metades não matrimoniais, alguns deles divididos em outros pares. As metades mais abrangentes são a Wakmêye e a Katamyé, “metades sazonais” a que qualquer indivíduo krahô pertence de acordo com o seu nome (Melatti, 1978). Segundo Melatti, os Krahô seriam capazes de relacionar todos os animais e plantas a uma ou outra dessas metades, de acordo com os símbolos que as definem: “um animal é Wakmêye se mostra maior atividade de dia, se vive no cerrado, se é notado, sobretudo, na estação seca. Será Katamyé se vive na mata, em buracos, na proximidade da água ou se caminha à noite etc.” (Melatti, 1978, p. 81-83). As classes de idade, por sua vez, levam nomes de animais, plantas ou outros elementos da natureza. Os grupos das metades Khöirumpekëtxë e Harărumppekëtxë, a que os homens pertencem segundo o nome pessoal, têm todos eles nomes de animais, exceto o grupo Kupë (Melatti, 1978, p. 88), que seria a designação de outra classe de gente que não os Krahô. As metades rituais de livre escolha também levam nomes de animais (Melatti, 1978, p. 90).

Como assinalou Melatti (1978), os movimentos e gestos nos amjĩ kĩn são acompanhados de cantos. Afirmam os Krahô que seus repertórios de cantos permanecem os mesmos desde que, em um tempo antigo em que os bichos e plantas “também eram gente”, os aprenderam desses seres. Daí a necessidade que sentem de guardar o conhecimento desses repertórios tal como foram ouvidos da primeira vez, o que exige disciplina e técnicas de memória a serem observadas por aqueles que desejam ser cantadores. Os cantos krahô são cantos dos animais e versam sobre o comportamento de animais e de outros elementos da natureza. Como explicou Dodanin Krahô, importa o comportamento de cada animal, “se anda na sombra, ou se anda na água”, por exemplo, e o canto será entoado dependendo do horário em que se move aquele animal, se de dia, à noite ou de madrugada. Já Huthe Krahô explicou: “O cantor tem

---

<sup>16</sup> “O *cupë* também está mudando, quer viver como *mehĩ*, no mato, ouvir pássaro cantar. Acho que é uma troca” (Prum Kroi Krahô). Entendo como sendo uma troca de posições, como experimentar a possibilidade do “outro”.

que saber a hora certa de cantar. A hora certa é a hora que Krahô aprendeu a música com o bicho. Cada bicho tem seu horário”.

Pouco se sabe sobre o significado dos cantos rituais krahô, mas muito se tem falado a respeito das formas peculiares como aparece essa atualização do comportamento de animais e outros seres na performance de cantos rituais entre outros povos ameríndios. Conforme análise de Cesarino (2006, p. 111), no caso sobre cantos xamanísticos, os cantos ligados a rituais mostram mais a ação da pessoa múltipla do cantador, que, sem deixar a sua identidade, canta da perspectiva desses seres, menos que a rememoração e a mediação que ocorre no evento narrativo. Ademais, para os ameríndios, na relação entre os seres o que importa é conhecer seus afetos e afecções, a maneira como se comportam (Viveiros de Castro, *op.cit.*, p. 128).

## O papel da escola

Em suas falas, os professores krahô sempre se referem à expectativa dos mais velhos de que a escola cumpra o papel de ensinar a escrita ortográfica e a língua portuguesa, isto é, a escola é o lugar para aprender o código escrito dos não índios, necessário às transações entre índios e não índios e à defesa dos interesses krahô frente a esses últimos. Entre as funções da escola identificadas por professores krahô, está evidentemente a do ensino da leitura e da escrita, de que decorrem outras capacidades, como a elaboração de documentos e a leituras de placas nas cidades, por exemplo. Dizem, de forma mais abrangente, que a leitura em português lhes faculta “acompanhar as coisas do mundo” no qual estão implicados. Podemos comparar a expressão dessa concepção de escola com o rol de objetivos que os professores krahô, gavião e canela elencaram para a constituição da proposta pedagógica da Escola Timbira<sup>17</sup>. Para esses professores a escola deveria estar a serviço: 1) do aprendizado da leitura e da escrita; 2) de proporcionar o conhecimento do mundo de fora; 3) do aprendizado da elaboração de projetos; 4) do conhecimento das leis e direitos indígenas.

A história da escola entre os Krahô precisa ser levantada para que se tenha um entendimento maior desses sentidos por eles atribuídos. Trata-se de uma pesquisa ainda a se realizar. É possível identificar, todavia, que a criação mais extensiva de escolas entre os Krahô e a constituição de uma população

---

<sup>17</sup> Escola Timbira é o nome do curso modular correspondente ao segundo ciclo do ensino fundamental, promovido pela organização não governamental Centro de Trabalho Indigenista e desenvolvido no Centro de Formação dos Professores Timbira *Pëmxwyj Hëmpexâ*, em Carolina (MA), hoje Centro de Ensino e Pesquisa *Pëmxwyj Hëmpexâ*. Destinado a jovens de todos os povos timbira, o curso contou com uma maioria de alunos krahô. Os objetivos da escola acima apontados foram levantados em reunião de planejamento em 2000 (CTI, 2000).

estudantil em maior número se deu na primeira década deste século. Consta que no ano de 2001 foram criadas doze unidades escolares em diversas aldeias krahô (decreto n. 1.196 de 28 de maio de 2001, do Governo do Estado do Tocantins). Apesar de as primeiras intervenções de educação escolar entre os Krahô, por meio da ação missionária católica, datarem do século XIX, e terem se seguido no século XX a cargo de missionários protestantes e pela Funai, Ladeira (2000, p. 7) narra que, quando chegou a suas aldeias, em 1975, não existiam mais do que sete jovens “que sabiam ler e escrever um pouco, de uma população na época de 700 pessoas aproximadamente”. O processo de escolarização na última década vem ocorrendo de forma acelerada, com a implantação do segundo ciclo do ensino fundamental na maioria das escolas e do ensino médio nas escolas das aldeias maiores, e de Educação de Jovens e Adultos. Além do magistério indígena oferecido pelo Estado do Tocantins desde o final da década de 1990, que contou com quatorze professores Krahô, houve a iniciativa da Escola Timbira, que atendeu a vinte e sete alunos krahô. Contrapõe-se, então, uma longa história de ações educativas incipientes e com aparentemente pouca motivação por parte dos Krahô e uma acelerada abertura à escola nos últimos anos. Os professores krahô atuantes em suas escolas ainda são minoria em número.

Voltemos, então, ao papel da escola para perceber aí o primado, no entendimento krahô, da função da escrita. A palavra na língua krahô a que os professores se referem como significando “educação” é a mesma que “dar conselho” ou *mẽ há kre xà*. A expressão *jahkrepej xà* significa “aprender”. *Ka hyt* significa ler e “contar número”, ou “pegar a quantidade certa de fitas de palha para fazer a esteira, ou contar o produto da roça”. *Ihkakê*, a palavra que usam para “escrever”, significa também “tirar, arrancar, beliscar, arranhar” (eles mesmos se surpreenderam e não souberam explicar o porquê da associação desses sentidos com o ato de escrever). Não usam a expressão *to ihôko* (pintura corporal), para se referir a “escrever” – embora digam que poderia até ser aplicada como sinônimo, mas a palavra que usam para escrever “não é essa, é *ihkakê*” –, e possuem outra palavra para “desenhar”, que é *karô to*. *Ihkàhhoc* é o nome que dão à palavra escrita, utilizam-na também como sinônimo de “disciplina” ou as matérias estudadas na escola. Afirmam que apenas essa palavra *ihkàhhoc* evoca para os Krahô o que se faz dentro da escola, ou o tipo de conhecimento que se veicula na escola. Isso fica claro, por exemplo, ao tentarem traduzir na língua krahô o conceito de “transdisciplinaridade”, um conceito que eles ouvem muito no curso de formação e que interpretam como “o aprendizado de todos os conhecimentos juntos”, ou o aprendizado de forma não compartimentada. Nessa tradução, ficaram em dúvida entre “*ampo te cuprõn cunêa jahkrepei xà*”, onde *ampo* = “qualquer coisa”, *te cupron* = “conjunto” e *jahkrepei xà* = “aprender” e “*ihkàhhoc pihho cunêa jahkrepei xá*”, onde *pihho* = “mistura ou variedade”, e que traduziram por “todas as

variedades de conhecimentos por escrito que se vai aprender". Explicaram que, se não usassem a palavra *ihkàhhoc* (isto é, "escrita") não haveria entendimento da parte da comunidade de que eles estavam se referindo a algo que se faz dentro da escola. É clara a ligação que fazem, então, os Krahô, entre escola e escrita. Como pensam, então, a oralidade dentro da escola, função que, segundo suas palavras, designa toda a teoria que garante a existência e os sentidos da cultura krahô?

Os professores krahô dão sinais a respeito quando questionam o caráter limitado da transcrição escrita de seus conhecimentos culturais, quando se abre mão da performance desses conhecimentos e não se faz caso das intervenções necessárias no corpo para garantir-lhes a memória. O entendimento de certo artificialismo da escrita em contemplar o problema em questão não é exclusivo dos professores krahô, e muitos deles têm apontado para o registro audiovisual desses conhecimentos como a solução mais eficaz para guardar esses conhecimentos, que sentem em risco de se perder. Todavia essa questão é matéria de reflexão ainda em processo pelos professores envolvidos na construção de novas propostas para a escola indígena. A possibilidade de renovados sentidos para o papel da educação escolar é tema para o qual demonstram estarem motivados e com o qual irão se debater no decorrer da interlocução que agora se dá no contexto de sua formação na universidade. Algumas teorizações próprias têm aparecido nesse processo.

O professor Huhte, por exemplo, ao explicar em português o que entende por "interculturalidade", traduziu-a como "o conjunto de todos os seres humanos que vivem em cima da face da terra, cada um com seu jeito". Trata-se de um conceito de interculturalidade que observa as diferenças de "jeito" como definidoras de identidades acima mencionadas. Quanto à "sustentabilidade", explicou: "não é só alimento, tanto na festa, tanto no planejamento, tanto no defender. É preciso ensinar para não esquecer, é uma forma de sustentabilidade". No cartaz que fez para explicar a interculturalidade, desenhou símbolos: duas toras de corrida, a pintura vertical e horizontal correspondente às metades *Wakmejê* e *Catamjê*, e o cinto-chocalho (cinto usado pelo corredor e para marcação dos cantos). Nas suas palavras, a pintura corporal corresponderia ao "inter", pois reúne dois modos de se pintar, as pinturas das metades. Já o cinto seria uma "educação extraclasse", pois há regras para usá-lo, como ao maracá e à tora. "São objetos muito considerados e acompanham todas as festas em todas as estações". E completou: "só que é oralidade, tem que ter teoria na cabeça para entender as coisas".

Já falando sobre a aquisição de novos conhecimentos ponderou:

Cada pessoa tem sua capacidade e interesse, tem gente que vai ler e logo vai aprender. Cada vez mais o *mehi* tem o sujeito que vai amontoando para frente, como um cientista, continua o anterior, outra visão de como é. O ser humano, alguns sempre vão em frente, explicar tudinho.

Cada um nasce para uma coisa: para ser caçador, cantor, professor ou para comprar granja na cidade. Quando eu morrer, já vai deixar alguém no lugar, nunca vai deixar aquele espaço. O crescimento do mundo é comparado com o crescimento da organização. Natureza morre, animais morrem também, mas já vêm aqueles para ocupar o lugar, para estar sempre continuando. Vou pensar tudo até que vou morrer. O mundo é o sistema, é o conjunto que segura o mundo, ele é que dá a mudança de estratégia. (Huhte Krahô).

Há em sua fala sinais de teorias krahô sobre o contato com novos conhecimentos. Se o “exterior” é o lugar de onde veio o conhecimento krahô, como sugere Azanha (1984), e o da natureza, como explica Melatti (1976a), esse conhecimento não fica paralisado, como afirma Huhte. Nesse movimento de assimilação do novo, há, ainda, conforme sua fala, uma ideia de sistema que, pensado ao modo krahô, é ele mesmo responsável pela condução da mudança – uma ideia não estranha ao entendimento antropológico de como o conhecimento nativo se relaciona a outros conhecimentos. Ecoa também na fala de Huhte um quê do que já se disse sobre papéis e pessoa krahô<sup>18</sup> (Melatti, 1970; 1976).

## Para concluir

O funcionamento das escolas krahô, a relação da escola com outras instituições krahô, a prática dos professores krahô na sua escola, tudo são ainda temas carentes de investigação que virão a apresentar outros ângulos e desdobramentos acerca do entendimento próprio sobre a escola e os contornos que vislumbram de uma educação diferenciada e dos poderes que ela possa ter. Ademais, o que se faz com a escola e na escola é tema ainda aberto para esses mesmos professores. A julgar pela motivação que demonstram à possibilidade de que a escola possa lhes dar mais, é possível vislumbrar o “amontoar para frente” dessa reflexão. Um aspecto em especial dessas maiores possibilidades da escola é o de ganharem verdadeira autonomia dentro dela e para conduzi-la – entre as contradições que identificam dispositivos legais referentes à educação escolar indígena e realidade concreta, encontra-se uma autonomia fabulada<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Melatti propõe que o sistema de nomeação krahô permite que se faça a correspondência entre nome e “personagem”: “A sociedade krahô seria constituída por um conjunto de personagens que, tais como os do teatro, seriam eternos, fadados a repetirem sempre os mesmos atos. Os atos e as relações desses personagens seriam somente aqueles transmitidos junto com os nomes pessoais. Embora eternos, tais personagens seriam encarnados por atores diversos, que se sucederiam no tempo” (1976, p. 146).

<sup>19</sup> Disse, a respeito, um professor krahô: “No papel fala 200 dias letivos. A gente nunca vai ter uma festa indígena reconhecida pela Seduc. O estado é sempre fechado, mesmo que tenha

Aqui se tentou seguir os percursos reflexivos dos professores krahô sobre o sentido da escola não só porque entendo ser esse o ponto de partida necessário para a interlocução que se pretende num curso da natureza do que estamos envolvidos, mas também porque esse parece ser o ponto que abre o caminho por eles escolhido para se articularem ao debate que lhes é proposto acerca da construção de uma escola indígena diferenciada. Intentei também tanger a complexidade que cerca a interlocução, de parte a parte, em processos de formação que consideram a interculturalidade<sup>20</sup>. Os professores krahô indicam uma interculturalidade enredada no confronto entre oralidade e escrita na qual estas não se traduzem entre si e se ressentem de que a oralidade, como a definem, passe a ser um aspecto formal incorporado aos currículos das escolas. As soluções que vão encontrar para esse dilema também surgem no seu horizonte como promessa.

## Referências

- AZANHA, Gilberto. *A forma Timbira: estrutura e resistência*. 1984. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- \_\_\_\_\_. Lógica do mito e da ação: o Movimento Messiânico Canela de 1963. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986. p. 13-52.
- \_\_\_\_\_. Pontos de vista sobre a Floresta Amazônica: xamanismo e tradução. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 7-22, 1998.
- \_\_\_\_\_. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 311-373.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

---

conselho de educação escolar indígena. No final do ano, eles colocam alunos conforme a idade. Alunos com dez anos, que não sabem escrever, colocam no 6º ano, mas não tem como acompanhar a idade não. Nós apenas assessoramos os não índios, não podemos fazer nada fora das normas”.

20 Em suas vertentes mais críticas, a ideia de interculturalidade aponta para mudanças de paradigma da educação ampliando e radicalizando o cenário da diferença, com o questionamento das hierarquias epistêmicas, da geopolítica do conhecimento e do “sistema mundo” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, Walsh; Schiwy; Castro-Gómez, 2007). Não se pode afirmar que haja uma noção de interculturalidade comum aos agentes do curso em tela, que lhe confira uma marca. Essa é pensada de diferentes formas e com diferentes calibres: desde como o diálogo entre culturas, ou a valorização dos conhecimentos do outro, ou a justaposição de conhecimentos científicos e indígenas, até a consideração das relações de poder que encerra.

CESARINO, Pedro de Niemayer. De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios. *Mana*, v. 12, n. 1, p. 105-134, 2006.

CROCKER, William H. O movimento messiânico dos Canelas: uma introdução. In: SCHADEN, Egon (Org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Nacional, [1967] 1976. p. 515-527.

COELHO DE SOUZA, Marcela. Nós os vivos: “construção da pessoa” e “construção do parentesco” entre alguns grupos jê. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 46, p. 69-96, 2001.

\_\_\_\_\_. Parentes de sangue: incesto, substância e relação no pensamento timbira. *Mana*, v. 10, n. 1, p. 25-60, 2004.

DA MATTA, Roberto. *Um mundo dividido: estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Vozes, 1976.

GOW, Peter. Introduction. In: *Of Mixed Blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press, 1991. (tradução de Anna Maria de Castro Andrade, Jayne Hunger Collevatti e Ugo Maia Andrade em: Da etnografia à história: “Introdução” e “Conclusão” de *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia*. Cadernos de Campo, n. 14/15, 2006).

LADEIRA, Maria Elisa. *Uma escola timbira: subsídios para uma discussão*. Brasília: CTI (Centro de Trabalho Indigenista), 2000.

MELATTI, Júlio César. *O sistema social krahó*. 1970. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1970.

\_\_\_\_\_. *O messianismo Krahó*. São Paulo: Herder/Edusp, 1972.

\_\_\_\_\_. Nominadores e genitores In: SCADEN, Egon (Org.) *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 139-148.

\_\_\_\_\_. Corrida de toras. *Revista de Atualidade Indígena*, Brasília, n. 1, p. 38-45, 1976a.

\_\_\_\_\_. *Ritos de uma tribo timbira*. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. Nota sobre música Krahó. *Revista Goiana de Artes*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 29-40, 1980.

NIMUENDAJU, C. *The Eastern Timbira*. Berkley/Los Angeles: University of California Press (University of California Publications in American archeology and ethnology, v. XLI), 1946.

OVERING, Joanna. Today I shall call him Mummy: multiple worlds and classificatory confusion. In: OVERING, Joanna (Ed.). *Reason and Morality*. Asa Monographs 24. London: Tavistock Publications, 1985. p 152-179.

RODGERS, David. A soma anômala: a questão do suplemento no xamanismo e menstruação ikpeng. *Mana*, v. 8, n. 2, p. 91-125, 2002.

SEEGER, Antony. O que podemos aprender quando eles cantam? Gêneros vocais do Brasil Central. In: \_\_\_\_\_. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 83-104.

SIQUEIRA JR., Jaime. *Wyty-Catë: cultura e política de um movimento pan-Timbira: contribuição ao entendimento das organizações indígenas e novas expressões da*



política indígena. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – DAN/Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

\_\_\_\_\_. O nativo relativo. *Mana*, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales*. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: UASB/Abya Yala, 2002.

**Recebido em 25 de fevereiro de 2011**

**Aprovado para publicação em 28 de abril de 2011**

