

43º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)

SPG07: Desafios de um Ensino Superior Inclusivo: Etnografias e Outras Perspectivas Empíricas sobre a Experiência Brasileira de Democratização das Universidades

Do inusitado à subversão: a escrita acadêmica de uma liderança xakriabá como resistência intelectual

Amanda Jardim

Mestranda em Antropologia

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Do inusitado à subversão: A escrita acadêmica de uma liderança xakriabá como resistência intelectual

Amanda Jardim¹
jardim.am@gmail.com

Frases longas. Repetição de ideias. Discordâncias verbais e de gênero. Uso de pronomes que transitam na primeira pessoa do singular (eu) e plural (nós). Esses e outros elementos textuais são tomados como informais ou inadequados aos padrões, códigos e normas acadêmicas. Entretanto, tais elementos prevalecem na escrita acadêmica indígena e, como desviantes dos cânones acadêmicos previstos, podem ser considerados subversores de uma ordenação textual. No entanto, geralmente são considerados “menos científicos”, “pouco rebuscados”, “confusos demais”, etc. Tal valoração seria própria de um etnocentrismo acadêmico? Pretendo neste texto discutir essas e outras questões a partir de um contexto relativamente recente de inserção e formação de intelectuais indígenas no meio acadêmico brasileiro. Para tal, elencarei a trajetória acadêmica e produção intelectual de Célia Xakriabá, notória liderança do movimento indígena brasileiro.

Em sua trajetória, Célia Xakriabá tem acionado epistemes e recursos linguísticos próprios do regime de conhecimento xakriabá em seus trabalhos acadêmicos. Sua escrita acadêmica, majoritariamente orientada por elementos da oralidade de seu povo, como o português xakriabá e as Loas, em algumas circunstâncias não foi entendida como escrita científica. De uma maneira geral, tal escrita não é adequada à gramática oficial da Língua Portuguesa uma vez que é composta por elementos textuais inusitados. Como poderíamos, então, compreender a escrita acadêmica de Célia? Não adequada aos cânones acadêmicos? Subversora? Argumento que trata-se, sobretudo, de uma escrita que revela um campo marcado por forças antagônicas, quais sejam: a

¹ Mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

resistência xakriabá a um modo consolidado de se fazer ciência ante a negação do meio acadêmico às outras epistemes.

Para melhor delinear o argumento acima estruturei o texto em quatro seções. Na primeira seção faço uma breve descrição da trajetória acadêmica e no movimento indígena de Célia Xakriabá. Aqui procuro por em relevo a influência de alguns familiares na constituição de suas trajetórias ao demonstrar que sua expressão oral e escrita é marcada pela educação no seio familiar. Na segunda parte, abordo os recursos linguísticos inusitados presentes na escrita acadêmica de Célia: o português xakriabá e as poesias ou Loas transcritas. Na terceira parte, relato os estranhamentos que tive em um contato inicial com a escrita do português xakriabá de minha interlocutora de pesquisa. Por último, teço algumas considerações sobre a recepção da escrita acadêmica da liderança indígena xakriabá na universidade e outras formas possíveis (e necessárias) de diálogos inter epistemológicos no ambiente acadêmico brasileiro.

1. A INTELLECTUAL E LIDERANÇA INDÍGENA CÉLIA XAKRIABÁ

Célia Nunes Corrêa pertence ao povo Xakriabá. O povo Xakriabá localiza-se no norte de Minas Gerais, na região próxima ao município de São João das Missões. A Terra Indígena Xakriabá (TIX) é compreendida por duas áreas contíguas localizadas no interior do sertão que se estende à margem oeste do Rio São Francisco: TI Xakriabá (homologada em 1987) e TI Xakriabá Rancharia (homologada em 2003). Os Xakriabá estão classificados no tronco étnico-linguístico Macro-Jê, Família Jê, língua Akwe, dialetos Xávante, Xerênte e Xakriabá, sendo esse último não mais falado. A etnia consiste na maior população indígena do estado, composta por algo em torno de 10.500 habitantes distribuídos em 34 aldeias, apenas no território legalmente reconhecido (LOPES, 2016). A exemplo de outros povos indígenas, notadamente no Nordeste brasileiro, os Xakriabá passaram, ao longo da segunda metade do século XX, por um processo político de reivindicação do

território e afirmação identitária, que vem sendo chamado de “emergência étnica” (OLIVEIRA, J.P., 1999).

Como observam A. Gomes *et al* (2013: 218 e ss), os Xakriabá têm passado por um intenso e acelerado processo de modificação nas condições de vida de sua população e de seu território. Este processo de mudança pode ser percebido, segundo os autores, nas gerações mais jovens, que já cresceram dentro do contexto de homologação da Terra Indígena Xakriabá (TIX). Em 1997, com a implementação e estadualização das escolas indígenas, houve uma ampliação da frequência escolar para praticamente a totalidade das crianças em idade de escolaridade obrigatória. Isto, de uma maneira geral, explicaria o contexto de vida e a experiência das crianças e jovens xakriabá, profundamente modificados em relação às gerações de seus pais, avós e bisavós, já que considerável parte dos adultos não é escolarizada. As gerações mais recentes cresceram em uma conjuntura histórica marcada pela escolarização e letramento no território indígena. Não obstante, essas gerações são referidas pelos mais velhos como a dos mais “sabidos”, denotando uma valorização da leitura, da escrita e dos conhecimentos próprios à escola (GERKEN *et al*, 2003 *apud* GERKEN *et al*, 2004). O aprendizado e a circulação do escrito é anterior à chegada da instituição escolar no território, embora as práticas da cultura escolar hegemônica estivessem presentes. A geração dos “mais sabidos” também é caracterizada pela inserção de jovens indígenas no ensino superior. Célia faz parte dessa geração

Célia Xakriabá acompanhou o processo de introdução do Ensino Fundamental e Médio na TIX. Foi aluna dos primeiros professores indígenas a lecionarem na Terra Indígena Xakriabá formados pelo Magistério Indígena do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei/MG). Após concluir o Ensino Médio, iniciou sua carreira acadêmica. Sua trajetória acadêmica tem início quando passa a integrar a primeira turma da Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas²

² A licenciatura Fiei existe na UFMG desde 2006, foi ofertada inicialmente sob caráter experimental a partir da criação do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas) (Gomes & Teixeira, 2012). O curso Fiei/Prolind, tinha como intenção atender a demanda de formar professores para lecionar no ensino médio nas escolas indígenas. A primeira e única turma da licenciatura Fiei/Prolind se

(Fiei/UFMG) entre os anos de 2009 e 2013, cursando a habilitação em Ciências Sociais e Humanidades. De 2013 a 2015, Célia atuou como professora de cultura na Terra Indígena Xakriabá no ensino da língua Akwen e da cultura xakriabá, algo que merece ser sobressaído devido à sua pouca idade³. Ao se tornar a primeira liderança jovem mulher de seu povo, Célia tem se destacado enquanto liderança política a participar ativamente do movimento indígena nacional. Algo relevante, já que a representatividade política assumida por mulheres entre os Xakriabá é algo excepcional (GOMES & TEIXEIRA, 2012).

Além disso, ela foi a primeira servidora indígena a atuar na Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) entre 2015 e 2017. Em 2016 ela iniciou seus estudos no Mestrado em Sustentabilidade Junto à Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT/UnB), tendo, em 2018, defendido sua dissertação. Primeira mestre entre os Xakriabá, inicia o doutorado em Antropologia na UFMG em 2019.

Parte da trajetória de Célia no movimento indígena e na Universidade foi sustentada e incentivada pela sua família, a família Nunes Corrêa. Segundo M. Santos (2006), a família xakriabá possui um papel significativo em torno da escolarização das crianças e cada uma constrói, a sua maneira, soluções que garantam os estudos dos filhos e filhas. No caso da família em questão, percebo que esse papel não se estende somente a educação básica. A família Nunes Corrêa se fez presente também na educação superior e em outras formações, como aquelas presentes no movimento indígena, seja através de aconselhamentos ou outras formas de aprendizados aprendidas durante a infância e juventude. Vejamos.

formou em 2011. Em 2009, com o Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), esta oferta passa a ser regular. Atualmente, o curso Fiei/Reuni habilita docentes a atuarem no ensino médio e fundamental. Possui quatro habilitações: Ciências Sociais e Humanidades; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; sendo cada uma dessas ofertada anualmente.

³ É relevante dizer que Célia possui 30 anos (nascida em 1989) e aqueles que ensinam *cultura* nas escolas geralmente são professores empregados sem educação formal, sendo eles anciãos, artesãos, festeiros, lideranças, pajés – dentre eles, alguns de idade avançada (R. SANTOS *apud* PEREIRA, 2013).

Hilário, pai de Célia, ex-vereador do município de São João das Missões (2009 - 2012), atual secretário da cultura do município e atuante na Associação Indígena Xakriabá da aldeia Barreiro Preto desde 1995, tem grande influência na iniciação de sua filha no movimento indígena regional (JARDIM, 2016). Sua atuação se dá de maneira mais ampla como uma espécie de liderança⁴ na aldeia Barreiro Preto e em outras instâncias representando o povo Xakriabá. Ele tem sua trajetória escolar associada à fase das escolas domésticas (GOMES, 2006; SANTOS, M., 2006), à “época das casas de família” (JARDIM, 2016), em que a cultura escolar se fazia presente não necessariamente com a presença da escola. Durante essa época, famílias de crianças e jovens que buscavam letramento se organizavam e cediam espaços domésticos ou próximos a redondezas de suas casas onde professores forasteiros ensinavam.

Entretanto, a trajetória escolar de Hilário é interrompida quando rumo a São Paulo em 1979 em busca de trabalho. A mesma é continuada em outro momento quando torna-se aluno da primeira turma do PROEJA Indígena (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do IFNMG (Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Norte de Minas Gerais) – Campus Januária (ESCOBAR, 2012). Embora não tenha concluído seus estudos no ensino médio, ele é uma grande referência na produção de projetos culturais e conhecimento de políticas indígenas regionais e nacionais.

A influência paterna não se resume somente a iniciação de Célia no movimento indígena. Seu pai também a iniciou em outras habilidades, como aquelas próprias da oralidade xakriabá. Ele, junto de Seu Zé do Rolo, avô materno de Célia, são responsáveis por ensiná-la um gênero linguístico específico do português xakriabá, as Loas. Hilário aprendeu com seu sogro a arte de discursar em melodia. Não é por menos que Célia diz ter aprendido principalmente com seu avô a arte do versar em melodia. Tal forma de

⁴ M. Santos (2006) faz distinções entre as funções e atuações de lideranças, representantes e presidentes de associações. Apresento o pai de Célia como uma espécie de liderança sem necessariamente aproximar sua atuação ao que M. Santos observa como atuação de “liderança”, que, ao que ela argumenta, se assemelha a atuação dos antigos *Chefe dos Caboclos*.

expressão aparece em seus trabalhos acadêmicos e discursos políticos. Seu Zé do Rolo, reconhecido jogador de Loas entre os Xakriabá, é mencionado na dissertação de mestrado de Célia, tendo ela se apresentado mencionando a importância de tal ancestralidade:

(...) Sou neta de figura importante nas loas, José de Souza Freire, mestre na entoação em versos, que são muito comum no meu povo. Meu avô é ainda respeitado pelo conhecimento da tradição oral Xakriabá, em especial da linguagem cantada.

Essa entoação eu trago na minha oralidade e no construir do meu pensar, e é assim que muito me apresento. Sempre esteve comigo esses conhecimentos - em especial palavras em melodias, as loas - passados de geração para geração, desde a minha mais tenra idade, a partir de minha família e lideranças. (...) a linhagem da minha família, os mais velhos, apresentam essa característica *semântica* na oralidade (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018:24-25 [itálico da autora])

Composta por versos com rimas, as Loas são proferidas durante as celebrações de casamento e são manejadas de acordo com um regime de propriedade específico e apresentadas exclusivamente na forma oral. Aquele que entoa as Loas é denominado jogador. Para obter um bom desempenho cabe aos jogadores proclamarem o maior número de composições durante a festa de casamento que ocorre noite adentro, o que evidencia um caráter de duelo, disputa ou desafio. Cada jogador possui exclusividade no uso de seus versos com rimas por ser veiculada oralmente, exige-se do jogador tanto a memorização quanto a capacidade de criação de maneira improvisada das Loas, uma vez que seu “estoque” pode acabar durante sua performance. Os conteúdos das Loas variam entre orientações e prescrições para um casamento bem sucedido, dirigidas diretamente aos noivos e temas relacionados à conjuntura política do país, aos direitos indígenas, etc. Quando os versos rimados são proferidos ou escritos em outros contextos, como o acadêmico, são denominados poemas ou poesias. Em tais usos, segue-se uma estruturação próxima a das Loas, o que leva Lopes (2016) a considerá-los apropriações ou transcrições das Loas.

Outro familiar referido por Célia como importante em sua formação como pessoa e como intelectual indígena é seu bisavô Manelão. Ela se refere ao bisavô como uma das primeiras e principais referências locais na escrita de

cartas destinadas aos xakriabás retirantes que haviam rumado para São Paulo para o corte de cana de açúcar. Segundo Célia (*APUD JARDIM, 2016*), seu bisavô Manelão (pai da mãe do pai de ego) era uma das poucas pessoas que sabiam escrever carta na TIX, na “época da referência” - fase anterior aos anos 1930,1940- em que:

(...) pra escrever uma carta naquela época tinha que ir atrás da referência (...) era andar 30km pra ir na outra aldeia, a última aldeia, pra ter aquela pessoa, só naquela aldeia, que sabia escrever uma carta. Então, só aquela pessoa podia ajudar a escrever pra uma pessoa que tinha parente em São Paulo. (CÉLIA XAKRIABÁ *APUD JARDIM, 2016*, p. 37)

Ela menciona que Seu Zé do Rolo, considerado semi-analfabeto, aprendeu com Manelão o pouco que hoje sabe escrever, com ele aprendeu também rezas em latim e muitas ladainhas e benditos. Como vimos, muitos aprendizados foram passados intergeracionalmente do bisavô para o avô, do avô para o sogro, de pai para filha, de avô para neta. Desejo salientar que a família Nunes Corrêa possui integrantes cujos processos de aprendizagem se localizam em um contexto em que o contato com a cultura e práticas escolares era escasso e então buscava-se alternativas para se aprender a ler e escrever. O pai, o avô e o bisavô de Célia pertencem às gerações que não tiveram acesso à educação escolar indígena propriamente dita, como a de Célia. Entretanto, Célia referencia as gerações passadas e o aprendizado que teve com elas ao deflagrar sua trajetória na universidade e no movimento indígena como veremos adiante.

2. O PORTUGUÊS ACADÊMICO XAKRIABÁ E AS POESIAS OU LOAS TRANSCRITADAS

O português indígena, em sua ampla variabilidade étnico-linguística, falado ou escrito, ainda não tem seu devido reconhecimento como língua, pois: “a língua portuguesa não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade [...] Aqueles que acreditam que essa seria uma variedade bastarda, ilegítima da língua nacional, o fazem por operarem com uma noção equivocada

do que seja uma língua” (MAHER, 2006, p.33). O que poderíamos dizer sobre o português xakriabá? Como se dá o reconhecimento dessa língua? Quais são seus usos? Qual a receptividade da escrita nessa língua em contextos acadêmicos?

Antes de tudo é necessário compreender o que é o português xakriabá. Anézia Oliveira (2016), considera que a invenção do português xakriabá está inserida no processo de apropriação da língua do “colono”, das relações interétnicas estabelecidas entre indígenas e não indígenas, do contato entre línguas. De acordo com Luzionira de Souza Lopes (2016), a língua nativa ou de origem, o dialeto Xakriabá, não é mais falado tendo em vista o histórico de extermínio linguístico. Como não existem falantes do dialeto Xakriabá, o Akwen, língua falada pelo povo Xerente, foi adotado como língua indígena a ser ensinada nas escolas do território. Os Xerente pertencem ao mesmo tronco linguístico dos Xakriabá, o macro Jê. Segundo Lopes (2016), as iniciativas de recuperação da língua nativa promovidas por intercâmbios linguísticos entre os dois povos fazem parte do processo de retomada da cultura.

O português xakriabá, diferente da língua Akwen, é falado por todos na terra indígena e pode ser entendido como um português de “sotaque específico”. As autoras Oliveira e Barbosa (2016), reconhecem-no como “português da aldeia”. Quando falado, é definido como:

Aquele falado quando a gente ia pros casamentos, quando via os mais velhos falando as Loas; quando a gente senta com os mais velhos, os tios, as tias, avós, aí eles começam a contar um causo (...) é o português indígena, que é diferenciado, tem a sua entoação diferenciada, não é algo inventado, é algo que tá, sem dúvida, presente no território Xakriabá, que varia de aldeia pra aldeia, que tem uma simplicidade imensa nessa variedade de falar, de comunicar. (relato de Célia Xakriabá *apud* JARDIM, 2016, p. 60).

Embora circule mais na sua forma oral do que escrita (OLIVEIRA & BARBOSA, 2016), o português xakriabá aparece redigido nas redações escolares, em diários, nos avisos de reuniões, nas lista de compras, em cartazes, nas redes sociais, etc (GERKEN ET AL, 2014).

O reconhecimento do português xakriabá como língua indígena deve ser entendido entremeado a outros processos como os de reivindicação do território e de afirmação identitária. Pode-se dizer que os Xakriabá passaram por um processo compreendido como de “emergência étnica” ao longo da segunda metade do século XX, processo que envolveu interesses distintos aos da sociedade envolvente e, com isso, muitos conflitos agrários. Nas últimas décadas, o povo xakriabá, especialmente a juventude xakriabá, tem feito enfrentamentos diretos com os fazendeiros nos processos de *retomada* do território, tem se mobilizado para promover o *resgate*⁵ da cultura e afirmação da identidade étnica (XAKRIABÁ CORRÊA, 2018). Vale notar que a educação indígena tem desempenhado papel fundamental na afirmação identitária, inclusive no que diz respeito ao processo de revitalização linguística (GOMES, 2006).

Outra questão merece ser destacada. Ainda que a presença de tal população indígena no estado de Minas Gerais tenha sido largamente documentada em fontes históricas (relatos de viajantes, tratados de geografia, etnologia e história) dos séculos XIX e XX (SANTOS, 1997), os Xakriabá só foram reconhecidos pelo Estado brasileiro como povo indígena durante a década de 1970. A autodesignação Xakriabá vincula-se ao contexto dos contatos com a Funai (Fundação Nacional do Índio), durante a década de 1970 (SANTOS, A. F., 1997). A criação do Posto Indígena da Funai, em 1973, foi uma resposta às ações violentas de fazendeiros contra os Xakriabá, denunciadas pelas lideranças indígenas. Ainda que o Posto se configure como um marco importante no processo de reconhecimento desta etnia, sua criação não garantiu a imediata demarcação de seu território. Pelo contrário, a intensificação de conflitos fundiários somada aos limites da legislação e da política indigenista da época se estendeu até a homologação ocorrida em 1987, após uma trágica chacina de lideranças indígenas.

⁵ As expressões “recuperar” ou “resgatar” contidas aqui referem-se a “retomada da cultura”, conceito nativo que faz alusão a retomada territorial, compreendido por R. Santos (2014) como pegar de volta algo que havia sido perdido e dar continuidade a algo que havia sido interrompido.

Assim como o reconhecimento territorial e identitário entre os xakriabá se constituiu a partir do contato interétnico, ou seja, em relação a uma alteridade não indígena, a reivindicação do português xakriabá como língua deve ser entendido decorrente dos processos de colonização. Embora não haja um pedido formal ante o Estado de reconhecimento do português xakriabá como língua nativa ou como língua a ser ensinada nas escolas, algo que merece ser melhor investigado, ele é amplamente falado por todos no território indígena, mas não só nele.

A circulação do português xakriabá não está restrita a terra indígena e se dá nos diversos espaços ocupados pelos xakriabás, inclusive o meio acadêmico. Em razão da inserção das escolas no território xakriabá desde 1997 e formação de indígenas no ensino médio, estudantes xakriabá ingressam em diversas universidades brasileiras nos seus cursos de oferta regular ou licenciaturas intermodulares e uma produção relevante de trabalhos acadêmicos tem sido produzida⁶. A ausência histórica de xakriabás no meio acadêmico aos poucos vem sendo transformada, um dos efeitos das políticas de ações afirmativas em desenvolvimento no ensino superior nas últimas décadas. O inusitado da presença indígena traz consigo outras formas de produção de escritas, de conhecimentos, de resistência. Com a desse novo cenário lanço a seguinte questão: como o português xakriabá que circula sem restrições no território pode ser compreendido quando acionado em outros espaços não falantes nem escreventes do mesmo?

Para tentar responder a essa questão busco na trajetória acadêmica de Célia explicitar a existência de um profundo desconhecimento por parte da comunidade acadêmica do português indígena escrito. Coloco em relevo as formas como foram recebidas as redações acadêmicas de Célia pela

⁶ Para se ter uma dimensão de tal produção apresento dados referindo-me ao caso da licenciatura indígena Fiei/Reuni da UFMG. Um número expressivo de estudantes Xakriabá vem se formando, tendo até 2018, contabilizado 98 graduados. Uma produção substancial de TCC's (Trabalhos de Conclusão de Curso) foi produzido: sessenta e dois (62). A diferença entre o número de graduados formados e produções elaboradas é devido a de produção em co-autoria. (Dados retirados do site: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm)

comunidade universitárias e incluo meus próprios estranhamentos acerca dos recursos linguísticos utilizado por Célia em sua produção acadêmica. A seguir trago reflexões sobre o meu contato com sua escrita.

3. ESTRANHAMENTOS DE UMA NÃO FLUENTE NO PORTUGUÊS XAKRIABÁ

Como não indígena, pesquisadora entre os Xakriabá, observadora e leitora da produção intelectual de Célia Nunes Corrêa não pude hesitar em tomar como triviais os primeiros contatos com seus textos acadêmicos. Tendo definido como objeto de pesquisa a escrita acadêmica xakriabá, em particular a da referida liderança, revisei minhas primeiras inquietações ante tal escrita⁷.

Conheci Célia em 2011, quando ela cursava a licenciatura indígena e eu a graduação em Antropologia na UFMG. Em tal circunstância desconhecia a existência de povos indígenas em Minas Gerais, mais ainda na Universidade. Mal tinha ouvido falar sobre os povos Xakriabá, Maxacali e Pataxó, que são maioria no curso da licenciatura indígena, menos ainda dos Xukuru-Kariri, Krenak, Pankararu, Kaxixó, dentre outros povos indígenas mineiros. Desconhecia suas histórias de contato e o processo avassalador de deterritorialização de suas terras indígenas.”. Tais desconhecimentos me levaram a frequentar uma disciplina, no segundo ano de graduação junto aos estudantes indígenas da licenciatura indígena. O nome da disciplina era atrativo: “História do Ponto de Vista Indígena”.

Desde então me vi interessada em pesquisar sobre a presença indígena na universidade, particularmente como se dava o ensino superior indígena na UFMG, sobretudo no curso Fiei. Em 2015 me dediquei a pesquisar trajetórias de

⁷ Em 2015 me dediquei a pesquisar trajetórias de estudantes da licenciatura Fiei/UFMG e com isso tive acesso a algumas monografias defendidas pela primeira turma do Fiei/Reuni em 2013.

estudantes da licenciatura Fiei/UFMG e com isso tive acesso a algumas monografias defendidas pela primeira turma do Fiei/Reuni em 2013, turma da qual Célia fez parte.

Como recurso metodológico elegi a trajetória acadêmica de dois ex-alunos da licenciatura indígena para perceber como o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas em tal universidade são vistos por eles. Meus interlocutores foram Célia e seu irmão, Edgar. Além das narrativas sobre suas trajetórias escolhi suas produções acadêmicas, principalmente seus trabalhos de conclusão de curso (TCC's), como objeto de estudo.

As iniciais leituras do texto acadêmico de Célia mobilizaram certo incômodo em mim. A causa desse incômodo era sobretudo quanto à forma dos textos. Percebia a falta de pontuação em alguns períodos, a ausência de conjugação verbal, de gênero, de conectores de coesão como algo negativo. O uso escasso de referências bibliográficas que discutem a teoria clássica também era algo estranho a mim. Quanto ao conteúdo, observava alguns excessos. O uso em demasia do tom poético, militante, subjetivo e biográfico. Nada convencional para um texto acadêmico. Cito a seguir um trecho de seu TCC e de sua dissertação. Convido o(a) leitor(a) não indígena a também expurgar seus estranhamentos em um exercício de reflexividade:

O tema “ pintura corporal e espiritualidade”, foi a principal base; que me orientou durante toda minha pesquisa. A principio pensava tomá-lo como tema, porque como me refiro no meu trabalho, a pintura corporal além dos seu traços, queria compreender mas o significado simbólico, do sentimento de colocar a pintura no corpo. Mostrando esta outra forma de ver a pintura juntamente com espiritualidade, vendo muitas vezes a narração do pajé vicente, dizendo que o momento que se pinta é um ritual, mas que o processo todo de fazer a tinta colocar no corpo também si torna parte, por que vai trazendo vários elementos para este processo. (...) Ou seja a “espiritualidade” que apresento são todos este conhecimento da ciência que o pajé nos mostra . Do poder da força que esta em todo ciclo do corpo e do espirito, fazendo estabelecendo uma conexão de energia, do que si pode ver e daquilo que é sentindo, transformando o corpo também com proteção. (NUNES, 2013, p. 9-10)

*Nem todo conhecimento dá conta de ser guardado em um livro
Se encontra no território e no epistemológico nativo.*

*Produzindo seus conceitos, inspirado no corpo da vivência,
Tecendo nossas narrativas por meio da experiência.
Os nossos mestres são os mais velhos que na palavra carrega
identidade,
Se a academia forma seus mestres e doutores,
Nós também formamos doutores da oralidade.
A força desta ciência do território , muitos não têm o poder de
ver,
Pois a força da oralidade, nem tudo se pode escrever.
Existe a universidade da vida e a vida na universidade,
Estar na academia só tem sentindo se não exterminar a
identidade.
Na luta também adquirimos conhecimento
Portanto toda luta é epistêmica,
Não á lugar de um único saber isso seria matar a “diferença”.
Muitas vezes a sociedade se assusta quando se fala no
etnocídio,
sendo que na academia somos vítimas da produção do
epistemicídio.
Quando tentam negar o nosso conhecimento ,
É uma violência física e simbolicamente,
Quando negam o território e o nosso saber, nos matam
coletivamente.
Muitos conhecimento se materializam
Outros carregam imaterialidade,
O conhecimento que não é palpável porque carrega
subjetividade.
A luta pelo território nos ensina, prepara-nos em outra
dimensão
Se na retomada (de terra) enfrentamos os fazendeiros.
Na academia enfrentamos a sua geração.
Na retomada enfrentamos armas de fogo,
Viver lá é uma incerteza.
Já na academia a arma que nos aponta é a escrita e a caneta.
A tutela apreende mentes e corpos
Resulta em violencia e opressão,
Mas enquanto povos, reagimos e superamos com a força e
expressão.*

(XAKRIABÁ⁸, 2018, p. 96-97 [itálico da autora])

Como o(a) leitor(a) pode perceber, trata-se de uma escrita orientada pela oralidade, por referenciais teóricos que se encontram no conhecimento transmitido oralmente. Confesso que li em voz alta o primeiro trecho para compreendê-lo. Entretanto, seguia tentando buscar algo familiar em sua escrita, talvez algo que se aproximasse dos meus referenciais textuais. Mas Por quê?

⁸ O nome que aparece na primeira produção acadêmica é Célia Nunes, na segunda Célia Nunes Corrêa Xakriabá, sendo incorporado ao nome da autora sua etnia.

Assumi uma postura crítica ante meus preconceitos linguísticos. Coloquei a prova minhas compreensões de falta ou de excesso. No mínimo, podem ser classificadas como etnocêntricas. Vi minha escrita inspirada na de autores europeus, em leituras embranquecedoras, referenciais teóricos e conceitos ocidentais. Era de se esperar. Os lugares que circulei como mulher branca, de classe média e universitária pouco me proporcionaram refletir sobre a estrutura textual que referendava. O contato com a produção acadêmica dos estudantes indígenas virou meu etnocentrismo acadêmico de ponta cabeça.

Minha trajetória acadêmica foi marcada pela fala ou escrita do português “classudo” ou “academiquês”. Como uma espécie de ritual de passagem para me formar como antropóloga, frequentei disciplinas, corredores de faculdade e ambientes de convívio social tentando me expressar em uma linguagem rebuscada. Algo louvável, digno de admiração pelos docentes e discentes. Como bem assinala Becker, o *ethos* acadêmico ou o “viver como intelectual ou acadêmico faz com que a pessoa queira se mostrar inteligente para si mesma e para os outros. Mas não só inteligente. Também quer se mostrar informada traquejada, sofisticada, informal, profissional (...)” (BECKER, 2015, p.57). Assim iniciei meu letramento acadêmico, com ganas de ser uma intelectual de fala e escrita difícil. Pouco entendia a escrita acadêmica como aquela que “(...) não é a escrita correte, pois vem redigida em uma taquigrafia que apenas os integrantes da profissão conseguem decifrar (...) As ideias devem ser redigidas de uma forma que fique difícil para os inexperientes entenderem” (Carta de Rosanna Hertz *apud* BECKER, 2015, p. 55-56). Pouco entendia que tratava-se de uma linguagem excludente e inacessível à boa parte da população brasileira que custeia, sob a forma de impostos, parte das pesquisas realizadas no meio acadêmico.

Iniciada neste “academiquês”, passei quase todo o meu percurso como graduanda reproduzindo-o, até que me deparei com a escrita acadêmica de Célia. De imediato, quis aplicar a gramática do academiquês ao seu texto. Falhei e era de se esperar. Aspirante a ser falante e escritora do “português classudo” não compreendia que sua escrita respondia a outra gramática, a do português xacriabá, orientada pela oralidade xacriabá.

Sobre seu letramento acadêmico, Célia compartilhou algumas considerações sobre sua aprendizagem na leitura e escrita acadêmica. Disse que “a consulta constante ao dicionário era utilizada quando ao longo do texto apareciam palavras desconhecidas, tais como *paradoxo*, *paradigma*, *protocolo*, *clichê*. Palavras que a gente ia *trupicando e trupicando*, porque a gente não dava conta de avançar na leitura” (JARDIM, 2016, p.60). O contato com vocabulário acadêmico era algo totalmente novo pra ela e para seus colegas da licenciatura. Ressalta que a linguagem acadêmica era estranha a ela e ainda é para parte da comunidade indígena, não cabendo a ela escrever de maneira truncada tornando o conhecimento posto no papel incompreensível àqueles pertencentes a sua comunidade. Ainda relata que a escolha por uma escrita mais acessível é consciente e tem a ver com não se deixar vencer por uma “retirada muito grade” (ibid), ou seja, por a processos de embranquecedores da escrita.

Embora esse tipo de declaração, Célia confessa que nem sempre foi fácil ter esse posicionamento e que recebeu o uso do português xakriabá na escrita com resistência no meio acadêmico:

(...) uma vez uma professora me falou assim: “Ô Célia de duas uma, ou cê tem preguiça ou não sei o que acontece” (...) Porque quando eu escrevo de forma em parábola ou de forma entoada, dos mais velhos, que tem esse jeito de falar e de conversar, eu consigo pontuar bem o texto, e quando não, eu não sei onde é a pontuação (relato de Célia *apud* JARDIM, 2016, p. 60).

Célia diz que os estudantes têm conseguido maior aceitação quanto às formas específicas de se expressarem. De acordo com ela, é importante recorrer à escrita como parábola ou poesia, ressaltar a melodia xakriabá na escrita, deixa a Loas transcrita fazer parte do texto. Compreende também que os estudantes xakriabá devem se esforçar para minimamente adequá-la à escrita acadêmica de maneira que qualquer integrante do seu povo compreenda seu texto. Diz que o acesso à universidade se presta a:

(...) não querer mudar meu jeito, a minha forma [...] Porque uma coisa que eu acho que colabora muito é a forma de cê escrever, organizar seu texto (...) Agora eu acho que o **conteúdo** deve ser mantido, o **conteúdo** que conta a sua trajetória. A pontuação, as regra, serve pra ajudar, a orientar o seu texto, mas não deve ser retirada a sua forma específica de falar (...) porque a gente tem que estudar o conteúdo nosso, mas a gente

também precisa saber lidar com **essa ferramenta desse outro mundo** também. Porque se não acaba que toda vez que a gente for lidar com isso, acabam falando que os povos indígenas não é preparado para lidar com esse outro mundo, a gente quer ter essa autonomia de poder conhecer o outro e tentar se readaptar também. (relato de Célia apud JARDIM, 2016, P.61)

A escrita de um acadêmico indígena opera na difícil equação entre valorizar o conteúdo sem que se deixe de lado *as ferramenta[s] desse outro mundo*. Algo que muitas vezes passou despercebido por mim. Não compreendia que a estrutura textual de Célia delimita uma forma própria de se fazer ciência ao utilizar do português xakriabá, ou melhor dizendo, o português acadêmico xakriabá para comunicar ou registrar sobre um achado científico xakriabá, uma epistemologia nativa ou uma história não compartilhada com um público mais amplo. A escrita acadêmica xakriabá pode ser entendida como uma ferramenta de luta, já que está orientada pela tradição escrita mas também pela oral e responde a outras formas de construção de conhecimento.

A gramática do português acadêmico xakriabá parece ser uma composição que lança mão do “academiquês” convencionalmente reconhecido pela comunidade acadêmica, mas que faz alusão a uma linguagem que é mais presente em sua forma oral, o português xakriabá. Ou seja, o português acadêmico xakriabá não é a reprodução escrita na íntegra da oralidade xakriabá, tem o traquejo acadêmico, embora possa ser desobediente às regras e normas previstas para a escrita acadêmica. De forma análoga a compreensão de Oliveira (2016) de que o português xakriabá é uma apropriação do português do colono, entendo o português acadêmico xakriabá como uma apropriação do português acadêmico. Apropriação que subverte a escrita acadêmica.

O que quero salientar com a adoção dessa perspectiva autobiográfica é que a escrita de Célia proporcionou-me refletir como meu lugar de pertencimento elogia a tradição escrita hegemônica. Também, me fez perceber o meio acadêmico como um espaço para (des) embranquecer a escrita, (re) significar parâmetros ocidentalizados. Penso que as produções acadêmicas de estudantes indígenas, quilombolas e negros, pode nos levar (e aqui direciono a fala aos meus pares, em especial os brancos) a compreender como outros

modos de se fazer ciência, a partir de epistemologias e escritas outras, pode afetar os nossos e, por que não, subverter nossas escritas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito acima, Célia iniciou a carreira acadêmica ao ingressar na licenciatura indígena Fiei da UFMG e entre os deslocamentos efetuados para cumprir os intermódulos do curso e a agenda do movimento indígena se formou. Teve seu acesso garantido pelo vestibular indígena, mas sua permanência como discente esteve comprometida em alguns momentos.

As dificuldades em permanecer no meio acadêmico Célia, foi marcado por uma constante incompreensão da forma e intenção que residia no caráter excludente da escrita acadêmica. No processo produtivo de seus trabalhos acadêmicos, Célia diz ter encontrado alguma resistência por parte do meio acadêmico em considerá-lo quanto produto voltado à comunidade indígena, com uma escrita intencionada para tal, no português acadêmico xakriabá. O que se colocou em questão foi que o formato do trabalho não obedecia às regras, estruturas e convenções em um parâmetro acadêmico. Parece-me que O que parecia estar em jogo era o reconhecimento dessa estrutura de texto, dessa escrita, dessa linguagem como acadêmica, e científica.

Gomes e Miranda (2014, p. 458) consideram que “parte significativa da complexidade da formação acadêmica de indígenas diz respeito ao inusitado dessa presença no ambiente da universidade”. Embora a vivência nesse espaço possa ter sido acompanhada de episódios de incompreensão do propósito da presença indígena no meio acadêmico, Célia considera que seu modo de conduzir as lógicas previstas para um curso de graduação e pós-graduação pode trazer subsídios para que se repense a forma colonial em que as mesmas se perpetuam. Em um trecho de sua dissertação aponta que:

Pensar o processo de descolonização do pensamento requer conceber uma transformação das estruturas sistêmicas. Para transgredir esse pensamento a uma **educação territorializada**, carecemos ter um movimento cotidiano de práticas subversivas, para isso se faz

necessário reaprender sem se prender, isso significa uma retomada de valores. A maior inquietação é pensar como fazê-lo. Não há bula, o que podemos fazer é nos lançar na construção do novo.

Subverter requer colocar nosso corpo e mente em ação, e isso provoca deslocamento, portanto, não há outra alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? Comece fazendo por algum lugar, antes de qualquer coisa, a única pista que eu daria seria, aprenda a **se descalçar dos sapatos** que usou para percorrer os caminhos e acessar os conhecimentos teóricos produzido no centro, mas deixe os pés tocarem no chão no território, esses sapatos que já estarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto a nossa mente, que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. Deixe a sabedoria chegar, ela tem uma temporalidade diferente da inteligência.

(XAKRIABÁ, 2018, p. 214, negrito meu)

A meu ver, quando Célia escreve no português acadêmico xakriabá ela, em uma perspectiva decolonial, *educa* de maneira *territorializada* o meio acadêmico, aponta que devem ser criadas estratégias para decolonizar a linguagem acadêmica e não assumi-la em sua integralidade colonial.

A contato com os textos de Célia, proporcionou-me pensar como o discurso e a escrita acadêmica hegemônica pode tornar invisível outras formas de se anunciar o conhecimento, pode, inclusive, fomentar uma visão equivocada que retira das inúmeras possibilidades de pensar e estar no mundo o seu caráter científico. As produções de Célia compreendida como informal ou inadequado aos padrões, códigos e normas acadêmicas, o português acadêmico xakriabá muitas vezes foi avaliada levando-se em conta o desvio da estrutura textual utilizada.

Apesar de reconhecida por uma estrutura que recorre a frases longas, repetição de ideias, recurso da circularidade, discordâncias verbais e de gênero, uso de pronomes que transitam na primeira pessoa do singular e plural para se fazer inteligível, acredito que a escrita acadêmica xakriabá evidencia a existência de estratégias textuais e gêneros acadêmicos que ressignificam os parâmetros coloniais da universidade.

Embora a permanência no espaço acadêmico possa ter sido acompanhada de episódios de incompreensão do propósito da presença indígena no mesmo, acredito a resistência xakriabá a um modo consolidado de

se fazer ciência vem ampliando a receptividade do meio acadêmico a outras formas de produzir conhecimento.

Valorações próprias de um academicismo etnocêntrico podem apagar ou silenciar formas de expressões que estão sustentadas na oralidade, como o caso do português xakriabá. Entretanto, as contribuições intelectuais de Célia Xakriabá nos mostra o contrário, que elas estão trazer elementos, como os da tradição oral - o português xakriabá falado cotidianamente e as *Loas* - para a escrita acadêmica ser repensada. Penso que as produções acadêmicas de Célia, podem contribuir para afetar nossas escritas, criar novos horizontes epistemológicos, um horizonte onde *descalçar sapatos* apertados pode ser o início de um caminhar para além das normas e dos códigos universalizantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECKER, H. 2015. **Truques da escrita:** para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar.

ESCOBAR, S. 2012. **Os projetos sociais do povo indígena xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”.** Tese de Doutorado. UFMG, Belo Horizonte.

GERKEN, C.; ALVARENGA, T.; OLIVEIRA, D.; OLIVEIRA, I. 2014. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens xakriabá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V.30, N.04.

GOMES, A. 2006. **O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 11.

GERKEN, C.; GOMES, A.; OLIVEIRA, W.; SANTOS, M. E. 2004. **Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percorso de Recíproco conhecimento entre Índios e Não Índios**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte.

GOMES, A. M. R & TEIXEIRA, I. A. V. 2012. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, V.7, Número especial.

GOMES, A.; SILVA, R.; SANTOS, R. 2013. **Escola, infância e juventude entre os Xakriabá: breve retrato de um povo indígena recentemente escolarizado**. In: EITERER, C.; LUZ, I. (Org.). Sujeitos da educação: diversidade, direitos e participação política. Belo Horizonte: Mazza.

GOMES, A. M. R. & MIRANDA, S. A. 2014. A Formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das 'culturas' entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P.N. **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo; Cultura Acadêmica.

JARDIM, A. 2016. **Trajetórias e narrativas de dois estudantes-pesquisadores xakriabá**. Monografia (Graduação em Antropologia). UFMG-Fafich.

LOPES, L. 2016. **Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade**. Monografia (Licenciatura Fiei). UFMG-Fae.

MAHER, T. M. 2006. "Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória". In: GRUPIONI, L.D.B (Org.) **Formação e professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD.

NUNES, C. 2013. **Quando pinta o corpo, pinta o espírito**: a pintura corporal e a espiritualidade entre os Xakriabá de São João das Missões. Monografia (Licenciatura Fiei). UFMG-Fae.

OLIVEIRA, A. R. J. 2016. **História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá**. Monografia (Licenciatura Fiei). UFMG-Fae.

OLIVEIRA, E. R. F. G. & BARBOSA, R. C. 2016. **O ensino da língua portuguesa em duas escolas xakriabá (Bukinuk e Uikitu Kuhinã)**: português indígena e português padrão em foco. Monografia (Licenciatura Fiei). UFMG-Fae.

OLIVEIRA, J. P. 1999. **A Viagem de Volta**: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa.

PEREIRA, V. 2013. **Circulação da cultura na escola Xakriabá**. Tese (Doutorado em Educação). UFMG-Fae.

SANTOS, A. F. M. 1997. **Do terreno dos caboclos de São João das Missões à Terra Indígena Xakriabá**: as circunstâncias da formação de um povo. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UnB-ICS.

SANTOS, M. 2006. **Práticas Instituintes de Gestão das escolas Xakriabá**. Dissertação de mestrado. UFMG, Belo Horizonte.

XAKRIABÁ, C. N. C. 2018. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: reativação de memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). UnB-MESPT