

**DA INTERCULTURALIDADE
À INTERCORPORALIDADE
(OU COMO APRENDERMOS A LIDAR COM A
PREDAÇÃO DO MAPINGUARI E DO LOBO-ARISTOTE
PARA PODERMOS “SONHAR OUTROS SONHOS”)**

CELIA COLLET¹

*Professora associada de Antropologia
do Departamento de Educação da
Universidade Federal Fluminense*

ANTROPOS

Mais que meditar, talvez convenha aceitar a prova que consiste em escutar aqueles que não pertencem a essa civilização em que nos encontramos, mas que possuem algo a dizer a respeito do que nós somos capazes. O xamã e líder político Yanomami Davi Kopenawa, pertencente a um povo caracterizado pela antropologia moderna como “animista”, observa que “os brancos dormem muito, mas só sonham com si mesmos”. (STENGERS, 2022, p. 281)

Este artigo é uma experiência de levar a sério a sugestão acima, para a qual Isabelle Stengers nos convida no texto “E depois? De que nossa herança nos torna capazes?” (STENGERS, 2021). Proponho *escutarmos* os indígenas (através da antropologia²) sobre as questões da corporalidade, predação, captura, relação com o Estado, cultura e multinaturalismo (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) para que, ao fazer isso, possamos entrar em contato com o que “somos capazes”. E assim podermos, através da composição de novos vínculos, *reativar (reclaim³)* potências há muito tempo subjugadas pelo modelo moderno e capitalista de pensamento e relacionalidade.

Davi Kopenawa diz que “os brancos. . . só sonham com si mesmos”, denunciando nossa herança antropocêntrica. O Antropos, criado a partir da separação/criação da natureza e da cultura como fundamentos do mundo ocidental e ocidentalizador, é a herança que recebemos e iremos passar às novas gerações se mantivermos a posição de não “aceitar o que se anuncia”: a condenação “a viver nas ruínas deixadas pelos sonhos do Antropos” (STENGERS, 2022, p. 283).

Tratarei do Antropos a partir de uma criação que o acompanha: a cultura. Mais especificamente, abordarei o campo da educação escolar indígena, que se assenta em uma noção derivada do conceito de cultura: a interculturalidade. Proponho pensar sobre o conceito de cultura como parte da captura colonialista, verificando como ele funciona no campo da escolarização indígena. A partir da pergunta de Stengers sobre se “aquilo que herdamos pode alimentar nossa capacidade de nos desintoxicar do sonhos dos antropos” (STENGERS, 2022, p.283), proponho *escutar* como os indígenas lidam com a constante ameaça de captura por parte do branco. E assim, quem sabe, poderemos ter ideias sobre o que fazer com o que herdamos, a fim de nos tornarmos capazes de deixar uma herança de vida para nossas crianças.

Trago, com este propósito, ao lado dos indígenas, a arte de Tom Zé, John Cage, Angel Vianna e de uma certa antropologia, como experiências de *reativação* (*reclaim*) de “certas práticas marginalizadas e desqualificadas pelo mundo moderno-capitalista (. . .), vendo aí modalidades de resistência política e possibilidades de recuperação de um ‘comum’” (SZTUTMAN, 2018, p.339).

Tom Zé se vincula a esta questão contando como o contato com a educação aristotélica fez com que aquilo que não se adequava à lógica clássica, por ele denominada de “lixo lógico”, ficasse guardada no “hipotálamo” para depois “vazar” para o “córtex” com o movimento tropicalista. Um processo de reativação, a partir de conexões e vínculos produzidos pelo movimento contracultural dos anos 60. A inspiração de John Cage junto a essa geração de músicos foi muito importante, trazendo possibilidades de intensidade fundamentais para o vazamento do “lixo lógico”.

A pesquisa corporal de Angel Vianna *reativa* a corporalidade em nossa sociedade cartesiana e reinsere o corpo como lugar de conhecimento. O aprofundamento no estudo de sua pedagogia foi fundamental para a construção da pergunta-proposição central deste artigo: é possível dar uma virada na política de educação indígena, transformando a proposta baseada na noção de cultura (interculturalidade) em outra, baseada no corpo (intercorporalidade)? Como veremos, a corporalidade é o modo de conhecimento dos indígenas; levar isso a sério pode trazer uma alternativa à atual política de educação intercultural. Trata-se de uma proposta evidentemente aberta ao debate. Seu pressuposto é a compreensão de que aquilo que os indígenas fazem com sua tecnologia ancestral de contracaptura é muito eficiente no seu movimento de existência e resistência.

A ideia de intercorporalidade também é herdeira de uma “antropologia da diferença” desenvolvida por Lévi-Strauss no *Pensamento Selvagem* (1989) e Eduardo Viveiros de Castro (2002) e Tania Stolze (2005) com o conceito de “perspectivismo ameríndio”, que coloca a corporalidade no centro do pensamento indígena. Proponho que a reativação da corporalidade seja uma possibilidade de (re)aprendermos a lidar com o sistema de captura. Para os indígenas, é imprescindível que saibamos como nos relacionar com os “outros poderosos” que a todo momento estão prestes a capturar nossa perspectiva (COLLET, 2006). A perspectiva está no corpo. A perspectiva é o corpo. Uma mudança corporal gera mudança de perspectiva. Assim eles lidam com os mortos, com as outras espécies, com o parentesco e, também, com os brancos colonizadores.

A noção de cultura, como veremos, é uma máquina de captura da diferença. O culturalismo propõe a diversidade a partir de uma base universal-natural: o Antropos. Ao *escutarmos* os indígenas, temos a possibilidade de sair dessa captura. Sair da prisão a uma única ontologia, aquela construída pela modernidade embasada na invenção da dicotomia natureza-cultura.

A ESCRITA E ESTA ESCRITA

A escrita alfabética ocidental já é uma expressão do Antropos. Palavras que pretendem representar, falar sobre o “mundo”, a “realidade” e a “natureza”. Muito diferente e distante das palavras-que-fazem-mundo, das palavras em continuidade com o mundo que notamos entre os indígenas e outros povos não ocidentalizados. Proponho, neste escrito, uma experimentação sobre como abrir brechas na herança de escrita que recebi, para que possa mais *escrever-com* do que *escrever-sobre*. Como veremos a seguir, a partir da proposta de corporalidade, minha aposta é pesquisar uma escrita-corpo, escrita-matéria, escrita-imanência. Nessa posição de experimentação, já pretendo me colocar fora do mundo da verdade, do finito. Assumo esse exercício como um processo em construção. Por isso, provavelmente, ainda aqui escrevo *sobre*. Mas espero que possa fazer escapar alguma materialidade nessa escrita, algum têxtil nesse texto.

O escrito trata de bricolagem e vai se formando como uma colagem, fala de pensamento mítico e aproxima personagens de épocas e contextos diferentes, criando um novo corpo em que eles interagem. Espero fazer uma máquina-texto que coloque em relação peças tiradas de contextos diferentes, mas que possam funcionar juntas, para ajudar a pensar o que seria uma educação intercorporal.

Manoel de Barros (2010) vem abrir o trabalho:

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...
E se riu.
Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.

Aqui, vou pelos desvios, com o desejo de encontrar surpresas e frutos deliciosos. Errando por caminhos menores, com o prazer imenso de não ser dirigida pela vontade de acertar em uma grande estrada.

1º MOVIMENTO: CULTURA

A IDEIA DE CULTURA E A INVENÇÃO DO ANTROPOS

Antropos, o Homem conquistador, havia definido a natureza como aquilo que ele estava livre para transformar, devastando-a profundamente. (STENGER, 2022, p.281)

308

Antropos: cultura. Nossa herança vem da separação entre Antropos-cultura, de um lado, e natureza de outro: a descontinuidade entre gente e mundo e a construção da supremacia do Antropos sobre os demais corpos existentes no planeta. A noção de cultura foi forjada sobre a ideia de multiculturalismo e mononaturalismo. Os humanos compartilhariam de uma mesma natureza; o que os faria diferir seriam suas características culturais. Um mesmo corpo-natureza modificado pelo Antropos-cultura (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Quando Eduardo Viveiros de Castro nos traz a ideia do multinaturalismo indígena, conseguimos enxergar melhor o nosso multiculturalismo como uma construção. E, assim, podemos nos libertar de sua “naturalidade” e experimentarmos outra relação com nossos corpos e os demais corpos do mundo. Se resolvermos, então, romper com a “naturalização” do “mononaturalismo” – e com a separação entre corpo e cultura – teremos que rever esse conceito e construir conceitos-práticas diferentes desta concepção. Durante muito tempo sabíamos o que era cultura: aquilo que nos separava da natureza. Mas, ao pesquisar os não ocidentais, a antropologia “descobriu” que cultura é um conceito moderno, construído pela sociedade ocidental, ao mesmo tempo em que construía outro conceito: o de natureza (WAGNER, 2009). É significativo que nessas outras sociedades não encontremos tradução para esses termos. Tudo é natureza e tudo é cultura, ou melhor, nada é.

Nas últimas décadas, observa-se uma crescente aproximação entre antropologia, educação escolar e povos não ocidentais, fazendo com que a ideia de cultura se concretizasse entre eles. Cultura, que era uma ferramenta, uma artificialidade, passou a existir no mundo. Os indígenas passaram a *fazer* cultura. A cultura era o que eles precisavam fazer principalmente para existir neste mundo ocidental dos direitos e identidades. No nosso contrato social, as pessoas e os grupos têm que ter identidade para poder *lutar por seus direitos*. Direitos dos índios, direito das mulheres, direito des LGBTQIA+. Quem não entra em uma caixinha de identidade, não entra também na política pelos direitos.

E neste sistema, para ter identidade, o que os povos precisam? Cultura. Assim, cultura entrou no mundo indígena como sinônimo de *identidade*, de *direitos*, ou melhor, de existência. Cultura é aquilo que só aquele povo tem, algo que os define distintivamente. Quando essa ideia chegou aos indígenas, ela já tinha se desenvolvido no mundo ocidental, no processo histórico de unificação e criação das nações, dos países, segundo o modelo ideal: uma nação = um povo = uma língua = uma cultura = uma identidade.

O folclore apareceu como expressão da cultura, como cultura transformada em identidade. Algo que funciona como um emblema, uma representação ideal daquilo que poucos, ou ninguém, vive na realidade de suas vidas. Ou melhor, que muitas vezes passa a viver depois que isso é transformado em *verdade*. Um bom exemplo, no Brasil, é a construção do futebol como cultura brasileira. Esse modelo, então, passou a reger a construção da identidade dos povos indígenas. Uma identidade baseada na cultura como folclore, representação de cultura. Cultura como representação de cultura. Cultura como algo que disseram que sempre existiu para que ela pudesse ser criada. Podemos dizer que a chegada da cultura aos povos indígenas é a chegada da *representação*.

Este artigo trata disso, de como a representação chega aos povos indígenas como uniformidade de pensamento disfarçada de diversidade de conteúdos-cultura. Como o Lobo-mau se disfarça de vovozinha para devorar a Chapeuzinho Vermelho (veremos mais adiante ao trazermos a composição de Tom Zé). A feitiçaria colonizadora, neste caso, se baseia em deixar os não-majoritários focados nos *conteúdos* das culturas, enquanto é passado para eles, de forma invisível, algo muito mais perigoso: a forma de ver o mundo através da representação.

DA CULTURA AO CORPO

A interculturalidade chegou aos indígenas através da política de escolarização (COLLET, 2001). A ideia de cultura chegou a eles como algo “natural”, como algo que se supunha que eles já tivessem, que todos os “humanos” têm e, ainda, como o que daria a eles a forma de inserção como povos distintos na sociedade brasileira. Nesse movimento pretendia-se ensiná-los que a sua perpetuação

como diferença dependeria de sua adesão à política de identidade do Estado. Como veremos, suas diferenças/identidades dependeriam, então, do fim das diferenças, da aceitação da presença do Estado entre eles. Estado nos termos em que Pierre Clastres trata no livro “A Sociedade contra o Estado” (2003). Cultura, nesse sentido, é o mesmo que Estado. E, portanto, a interculturalidade é o modo deste último instalar o Cavalo de Troia (CAVALCANTI, 1996) entre estes povos. Felizmente, eles seguem lidando com a tentativa de captura pelo Estado, através de suas tecnologias rituais, perceptivas, relacionais, antropofágicas, o que os permite hoje deglutir isso que vem de fora e criar novas formas de existência.

A introdução das ideias de cultura e interculturalidade pela escola foram sendo assentadas através da prática da representação. Assim, o que se faz no dia-a-dia (dançar, cozinhar, fazer panela...) quando é escrito, quando vira *apresentação da cultura* na escola ou em outro espaço, quando vai ser exposto em museu, já não é o que era (vida), mas representação da vida, ou seja, um símbolo que fala sobre a vida. A panela, por exemplo, ao virar peça de museu ou de decoração, não é mais uma panela no sentido cotidiano de seu uso, mas um símbolo que remete às panelas. Ela vira uma escrita-representação de panela, uma panela que fala sobre as panelas que ficaram em seu uso cotidiano. Da mesma forma, quando escrevemos sobre um ritual, o que temos são vários papéis com grafismos que remetem ao ritual e não mais o ritual. A panela do museu pode voltar a fazer comida e o escrito sobre o ritual pode, quem sabe, ser uma parte da (re)invenção de um ritual a partir daquele, ou o que é mais comum, virar um novo ritual, ritual da defesa de monografia e de formatura⁴.

310

Vejamos um exemplo: a introdução do livro pela escola entre os indígenas. Durante o projeto Tucum de formação de professores indígenas em Mato Grosso, um dia um aluno me disse: “Chega o livro que fala do tubarão, e aí nós trocamos e falamos do pintado, pois este é de nossa cultura” (COLLET, 2001, p.70). O conteúdo, tubarão ou pintado, é o que é chamado de cultura. Mas, e o livro? A forma livro é um papel que representa um peixe através da escrita ou do desenho. O que acontece se não estranharmos a forma livro, ou seja, se *naturalizarmos* a ideia de que há apenas uma forma de se relacionar com o livro? Primeiro, passaremos a acreditar que *cultura* é o *conteúdo* do livro e que só o conteúdo importa como diversidade. Aprenderemos, também, a pensar que a forma-matéria não importa.

É como um truque de mágica, quando o mágico faz você olhar para uma coisa para poder fazer um outro movimento embaixo do seu nariz e você não perceber. Assim, quando vemos, já estamos acreditando que a representação é o mundo. Que o que existe é o peixe e não o papel-livro na nossa frente. A representação nos afasta dos corpos; aqui, no caso, do corpo-livro. Mas também nos afasta, aos poucos, do aprendizado através de nossos corpos. Começamos a acreditar que o aprendizado é algo que se refere a conceitos que saem da boca

dos professores, ou do livro, e passam através dos ouvidos ou olhos para nossa cabeça e lá passam a morar.

É muito diferente do aprendizado direto no corpo, de corpo para corpo, que não passa por um conceito-representação-ideia. Como, por exemplo, através da prática dos Apurinã de comer miolo da cabeça do papagaio para falar bem (como ouvi quando trabalhei na escola apurinã), ou de pingar remédio do mato no olho para aprender a ler, ou mesmo a prática de ir fazendo e aprendendo ao fazer. Ou, durante a reclusão dos jovens indígenas, quando o conhecimento vai se fazendo através de atividades corporais e remédios do mato.

Em relação aos Guarani e Kaiowa, Amilton Mattos (2005, p. 16) escreve: “O corpo é o centro dos processos de aprendizagem herdados e reelaborados pelos Guarani”. Segundo ele, “os guarani transformam-se em canto e dança para refinarem sua percepção por meio dessas técnicas aperfeiçoadas ao longo do tempo” (Ibid., p. 17). E ainda: “O corpo constitui a porta de entrada para o cosmos” (Ibid., p. 17). Ressalta, ainda, este estudo do corpo guarani como importante para nos fornecer “coordenadas para multiplicar nossas possíveis aprendizagens” (Ibid., p.17).

Aprender através do corpo é diferente de aprender através de conceitos, de ideias separadas da prática, de conteúdos que chamamos *cultura*. No primeiro modo, o que aprendemos passa direto pelo corpo-inteligência da experiência⁵. No outro modo, recebemos primeiro na mente (consciência intencional e reflexiva), (GIL, 2004), para depois planejar e passar à ação do corpo. Neste caso, segundo Angel Vianna, “o cérebro comanda tudo, se o cérebro já tem a dança codificada, se você fica presa a ela, você só faz essa dança, fica preso àqueles movimentos e não consegue nenhuma criação” (RAMOS, 2007, p.19). A perspectiva de José Gil me parece interessante, pois ele não parte da contraposição entre corpo e consciência, mas propõe que a consciência do corpo é a impregnação da consciência pelo corpo. Assim como ele, a ideia de passar de uma visão mentalista para uma visão “corporista” não é o objetivo deste trabalho, até porque isso seria reforçar a diferença natureza/cultura que criticamos anteriormente.

Quando Angel Vianna iniciou sua pesquisa, não havia muita literatura disponível a seu alcance sobre movimento, consciência e corporalidade. Ela partiu, então, da investigação com seu próprio corpo, seus movimentos, da experimentação para construir seu método. Segundo Enamar Ramos (2007), ela une em seu trabalho o conhecimento intelectual do corpo e o registro corporal: “Movimento e pensamento estão sempre juntos: o pensamento tem movimento” (RAMOS, 2007, p. 24). Hélia Borges (2009) chama atenção para o método de Angel Vianna como um “operador cognitivo”, que “permite resgatar um corpo na sua capacidade de ser afetado, como uma experiência estética, em que o invisível se manifestará no sensível, produzindo movimento no pensamento” (BORGES, 2009, p. 37).

Partindo dessa perspectiva, podemos retornar à panela de barro e nos perguntarmos: como podemos aprender a fazê-la? Fazendo – observando fazer – fazendo. Relação do corpo da pessoa com o corpo do barro. Ou anotando como se faz: observação-registro-planejamento na mente – depois concretizar: faz-se na cabeça para depois fazer sobre o barro. Neste último caso, o barro não participa do processo intensamente como sujeito da ação. Ele é tratado apenas como a superfície que aceitará a ideia. Quem já fez uma panela sabe que a inteligência do barro é fundamental para ela ficar boa, que saber “ouvir” o que o barro está dizendo é importante: se a mistura está boa, se está muito aguçado, se é esse barro mesmo ou de outro local...

A esta separação entre ideia e materialidade é que estou chamando de representação.

Neste ponto do texto, como forma de aprofundar a questão da corporalidade, quero introduzir a *escuta* que fiz de professores guarani quando estive no II Congresso Internacional sobre Estudos Interculturais na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados, onde dividi uma mesa com Eliel Benites (FAIND/UFGD) e Teodora de Souza (Movimento dos professores Guarani e Kaiowa/FAIND). Lá propus pela primeira vez – visando ser mais condizente com a aprendizagem indígena que tem o corpo como elemento central – a passagem da concepção de uma educação intercultural a uma educação intercorporal. Fui com minha crítica ao conceito colonialista de cultura e deparei-me com um conceito guarani: *teko*.

312

Eliel diz que *teko* é jeito, corpo, território. E que, na educação indígena tradicional, cada Ser tem seu *teko* particular, *o jeito melhor de ser*. “Não é só pensar, mas viver isso”. Então “se não estiver na escola com nosso jeito de ser, ela volta a ser colonizadora”. Teodora afirma que a escola engole os professores indígenas: “Nós estamos sempre tentando nos adequar ao sistema, precisamos dizer para o sistema como é o nosso *jeito*, saber indígena: eixo principal e ponto de chegada”. Sandra Benites (2018), professora e antropóloga guarani, em sua dissertação de mestrado, escreve: “*Teko* é modo de ser individual, é *tekoha* (lugar) onde construímos nosso *teko*. Assim como vários autores falam sobre *teko* guarani, entendo que o nosso próprio corpo é nosso território” (BENITES, 2018, p.71). *Teko*: corpo que é território.

Quando fomos visitar Dona Floriza em sua casa na reserva indígena, ela nos contou que é costume dos Kaiowa enterrar na casa de reza a placenta e o umbigo da criança que nasce. Parece-me que ela estava falando sobre como corpos e lugares se formam mutuamente. Essa é a explicação que dou em português, pois o uso do termo *teko* já a dispensaria. Eduardo Viveiros de Castro se aproxima dessa forma de tratar a corporalidade quando fala do corpo no perspectivismo ameríndio:

O que estou chamando de corpo, portanto, não é sinônimo de fisiologia distintiva ou de anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um habitus. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há esse plano central que é o corpo como feixe de afecções e capacidades, e que é a origem das perspectivas. Longe do essencialismo espiritual do relativismo, o perspectivismo é um maneirismo corporal. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 380)

No conceito *teko*, os Guarani expressam o que eu pensava em tratar com eles. Eles traduzem como *jeito*; quase não ouvi a palavra cultura. Ela só é usada em momentos estratégicos, pois se conhece o poder político desta palavra. Eliel, em sua fala no congresso, deixou clara a importância da ação estratégica, também já adiantando o que eu diria sobre não responder ao Mapinguari, que tratarei mais adiante neste trabalho. Abaixo, reproduzo o que escrevi em meu caderno de viagem durante minha estadia em Dourados, como uma forma de trazer corpo e pensamento sensível a este texto.

A CABEÇA VOADORA À PROCURA DE UM CORPO

Pensando, a partir de experiências em que a chamada educação intercultural funciona como uma nova máquina de colonização, mergulhei na possibilidade de criticar esta prática, tão logo fui convidada para participar do Congresso em Dourados. Faço, aqui, o relato de apenas uma manhã desse encontro-ritual, ao qual fui com palavras-representações-sombras e recebi, ou melhor, fui arrebatada, por corpos-intensidade-terra.

313

Na terça-feira, apresentei meu caminho de cabeça voadora à procura de um corpo, de corpos, de terra. Falei de Platão, da representação, do perigo escola-universidade. Falei, não fiz. Representei, não agi.

Nos caminhos, quando buscamos com vigor, encontramos.

O meu caminho de nuvens de ideias, em que venho pisando, desequilibrando, até caindo e subindo novamente, surpreendentemente, como sempre tem que ser, me levou a aprender o que pensava ensinar. Ensinar, afinal, é minha forma de aprender.

QUARTA-FEIRA, SEIS DE DEZEMBRO DE 2017

Inicia como nos outros dias, com a reza dos Kaiowa de Panambi e Panambizinho. Reza forte, ritmada, demorada. Outro tempo. Outro tempo entra na universidade. Não há pressa para começar o trabalho. A reza já é o trabalho. Já é a universidade indígena. Os rezadores não estão ali para falar em uma mesa. Não, Elaine, não faltou a mesa dos mestres. Eles estavam ali, do jeito deles. Com a fala-dança deles. Aula da Rossela na Angel Vianna: todos viram juntos um corpo único. Não é apresentação, representação. É preciso a reza. Não é simbólico.

Um professor vem me contar que os indígenas fazem suas rezas para iniciar o dia, e o pessoal dos assentamentos, a mística. Temos que respeitar, ele diz. Eu comento que nós professores estamos desprotegidos. Não fazemos nossos rituais coletivos, nem sacralizamos nosso espaço e tempo de trabalho.

O palco já está com um muro de tijolos no meio. Acima dele, uma haste de segurar cerca elétrica. A música que toca diz: Dourados, faixa de gaza. Dos dois lados do muro, cadeiras aos poucos sendo ocupadas por professores, alunos e rezadores. Vejo algumas pessoas colocarem papéis em uns potinhos ao subir no palco.

Entram duas mulheres, uma Kaiowa e uma professora de teatro que me havia sido apresentada um dia antes. Elas começam a falar e estar. Cada uma de um lado do muro. Cada uma expressa sua língua falada e corporal. “Para chegar à aldeia, passamos por cachorros mortos, fedendo.” Do outro lado: desânimo. Talvez um pouco romantizado, penso. Que intensidade dessas línguas faladas e vividas ao mesmo tempo! Lado a lado, do muro. E várias pessoas diferentes em volta, dos dois lados do muro. Começam a pegar os papéis que foram colocados dentro dos potinhos, em que várias pessoas anteriormente escreveram frases sobre como é viver em Dourados. Eu teria escrito: lugar onde a leveza e a brutalidade são extremas.

Vida acontecendo. Mais uma vez: não era teatro-representação. Era teatro-ritual-política. Não há espectadores, estamos todos dentro.

314

Já parecia muito?

Quando acaba esta parte, entram no palco alunos do curso de educação no campo. Um como professor, em pé. Outros sentam nas cadeiras. O que está em pé raivosamente os arruma em fileiras organizadas, depois distribui papéis. Avaliação? Não os deixa conversar. Sério, mal-humorado, contra os alunos. Aí ele pega os papéis, um a um, escreve e devolve aos demais sentados. Cada aluno vira para a plateia e coloca em frente de seu rosto o papel com um número, uma nota: 3,5; 2; zero. A aluna do zero sai do palco. Pede a alguns de nós que escrevamos em um papel o que é a educação para nós. Logo já nos chama para irmos ao palco com ela. Veio fazer corpo conosco. Subimos no palco. Juntamo-nos aos demais alunos. Nos rebelamos e vamos para cima do professor. Em um dos papéis diz: educação popular. Somos a educação popular! Essa personagem. Vamos em direção ao professor. Ele foge: Medo! Medo! Medo: humano, afinal! Aí, o cerco se torna um abraço em torno do professor.

Intensidade. Implicação. Não há fora. Não há apresentação. Não há representação. Somos a educação popular.

Que aprendizado. Que força. Quantas ideias e desejos me assumiram!

Que lugar é esse? O que fazem aqui?

E eu que vim falando do mito da caverna! Há quanto tempo já quebraram suas correntes e estão no mundo. Ou nunca as tiveram! Quantas marteladas levaram minhas correntes nesta manhã! Quem sabe eu também tenha chance de escapar. E perceber o mundo, e sentir o mundo.

Outro mundo.

E então vem Cecília de Iquitos, com sua doçura e força, nos mostrar que fazer escola é antes de tudo construir junto a casa-escola. E basta. Isso já é a escola. O professor Washington nos traz a inclusão *exclusora*, falando da diferença arrasada pelas ciências universais. E a formanda da educação do campo não deixa dúvida: fazemos política. Luta! Dos assentados, indígenas, professores: reforça um dos rezadores kaiowá. E completa: com alegria! Só pode ser assim, penso, pois esse é o maior valor que querem nos roubar: alegria-vida. E logo eles, de Panambi e Panambizinho, como vai contar a professora Graziela, os que sabem tudo de resistência, os que resistiram a serem “reservados”, que não entregam sua vida-terra-alegria. Ela nos mostra seu livro sobre a resistência deles e explica sobre a resistência que está em todos nós.

Essa professora coloca uma pergunta aos palestrantes, que os abordava sobre o fato das danças e das outras intensidades estarem sempre na periferia das atividades-escola-universidade.

Ela tocou no ponto! No ponto que me toca. Me tocou.

E quando eu já estava girando naquele redemoinho de forças ativas desde o início da manhã, lembrei do toque de Deleuze e Guattari que me acompanha há tantos anos: “A voz não canta mais, mas dita, edita; a grafia não dança mais e deixa de animar os corpos, mas se escreve coagulada sobre tábuas, pedras e livros” (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 260).

Eles falam do processo político em que a voz-corpo passa a não mais ter uma relação de convivência lado a lado com a grafia, mas a ser subordinada por esta última.

A grafia que representa a voz: escrita.

Como fazer para que uma relação de subordinação não se instaure?

Em outros lugares, relato exemplos em que os indígenas aparecem como os mestres em manter esses campos separados (COLLET, 2006), ao inventarem práticas que não deixam a grafia se apoderar da voz.

Como, então, em meio a essa máquina feita de escola, capital, representação e escrita, unir ritual-intensidade à máquina-escola sem que esta última não subordine a primeira?

Não caberia a nós, caras pálidas, aprendermos a lição de que o que importa é o não hegemônico? Se ainda olhamos para o centro como foco de nossa importância, nunca aprenderemos um pensamento sem centro.

E se pararmos de querer transformar o “menor” (como a “geografia menor” que foi falada no grupo de trabalho de terça-feira) em “maior” (institucionalizar, nas palavras de Eliel)?

Não é o caso de, ao invés disso, podermos valorizar o menor enquanto menor, e somente assim?

Os acadêmicos pareciam ser o centro, mas, no final, este centro, para mim, teve a função de – como em um emolduramento às avessas – destacar e enfatizar o que estava ao redor.

Uma política centrífuga.

O mundo que herdamos só foi construído às custas da separação entre cultura-natureza, corpo-pensamento, humanos-terra. O corpo teve que ser anulado, distanciado como presença, como imanência, para que pudesse ser instalada a máquina Estado-cultura-representação. A aposta deste trabalho é que a reintrodução do corpo em nossa vida e em nossas formas de conhecer e aprender poderá transformar a herança que recebemos em um mundo possível para nossas crianças. Os indígenas têm uma grande tecnologia acumulada de ativação do saber corporal e da presença. Ela os vem defendendo da captura por parte do Estado. É imprescindível que os *escutemos* sobre isso se quisermos também voltar a ter um corpo-em-*continuum*-com-o-cosmos e nos livrarmos da captura do Antropos. Seguiremos tratando dessa sabedoria deles de estarem atentos às capturas e exercitarem a atitude que Pierre Clastres (2003) chamou de contra-Estado.

316

SER CAPTURADO PELO MAPINGUARI: SOBRE PESQUISADORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

*E por que então esta vontade
de parecer herói
ou professor universitário
(aquela tal classe
que, ou passa a aprender com os alunos
- quer dizer, com a rua -
ou não vai sobreviver)?*

Complexo de Épico, Tom Zé⁶

A condição de vida é a mesma condição de perigo. Sempre foi. A relação. A relação é invenção. Por definição, imprevisível e perigosa. Trago, neste trabalho, o Mappinguari e o Lobo-mau, esses terríveis predadores, como forma de estudarmos rotas de fuga da ameaça Estado-escola-cultura. Em “A sociedade contra o

Estado”, Pierre Clastres (2003) conta das estratégias indígenas para não deixar a representação se implantar.

A partir dessa ideia, percebemos permanentes práticas de contra-escola-Estado nas escolas indígenas. Muitas vezes, essas práticas são interpretadas pelas Secretarias de Educação como deficiência dos indígenas, por ainda não terem alcançado o estado de civilizados-alfabetizados. Talvez, quanto mais o branco, a Secretaria de Educação, diga que a escola não está dando certo, essa seja a escola mais certa. A escola contra o Estado, literalmente.

A cultura. Ela também pode ser usada como estratégia! Como contra-Estado. Mas, atenção: isso depende de não acreditarmos que ela é algo que *existe!* Se acreditamos nisso, corremos o risco de sermos capturados pela cultura-representação (WAGNER, 2009).

No Acre, tem um bicho na floresta, o Mapinguari. Conta que dois caçadores que saíram para caçar num domingo, que é dia santo e não se pode caçar, encontraram com ele. Eram dois compadres, cada um pegou uma estrada de seringa e combinaram de se encontrar mais adiante. Eles se comunicavam pelo grito. Mas aí, conta a estória, aconteceu que o Mapinguari gritou e um dos caçadores respondeu. Aquele caçador que respondeu, ele pegou, colocou debaixo do braço e foi comendo a cabeça. O caçador que não respondeu se salvou e voltou pra contar a estória.

317

Com a cultura, podemos fazer como o caçador que não respondeu. Muitos dizem que o Mapinguari não existe, mas aquele que o respondeu e morreu sabe que ele existe. Ele foi capturado pelo Mapinguari. O caçador foi caçado. O caçador só é caçador quando ele caça. Se vira presa, deixa de ser caçador. Talvez também seja assim com a cultura e a escola indígena, enquanto o indígena é *caçador* através da escola, ele existe, é indígena, mas, se vira presa, vira pedaço de Mapinguari.

Meu argumento, aqui, é que a política de escolas interculturais faz exatamente o que ela fala. Ao propor uma interculturalidade do conteúdo sob a unicidade (monocultura) da forma ocidental passa-se à ideia de que o que importa é o conteúdo, e não a forma. Afinal, como disse antes, o que importa passar é o pensar e o viver através da representação. A representação se dá através de identidades, de coisas em si, dizendo de outro modo, de conteúdos, também chamados cultura. Portanto, o que se quer passar com a política da interculturalidade é estranho ao pensamento-vida indígena contra o Estado (que é indissociável do agenciamento cultura-escrita-escola).

A relação professor-aluno também é uma relação de transformar os alunos sujeitos em objetos, pela sua posição de *presa, passiva*, sem poder de ação, de existir, de falar.

A escola, tanto quanto a universidade, a pesquisa acadêmica e a ciência são práticas de feitiçaria de transformação de sujeitos em objetos, em natureza dominada, em presa, em caça. Nunca existe um outro-sujeito, é sempre o cientista (sujeito) e o objeto (outro). É sempre o caçador e a caça em posições fixas. A prática da pesquisa *produz* sujeitos e objetos. Essa é sua eficácia. Transformamos rituais, panelas, comunidades, pessoas, animais e florestas em objetos, para assim tirar delas sua subjetividade, ou seja, seu poder.

É importante, então, avaliarmos, em nossas pesquisas e práticas nas escolas, se estamos repetindo a relação pautada na objetificação do outro. Pois essa é a forma da sujeição ocidental moderna (LATOURE, 2009). Transformar o outro em objeto. E aí devemos perceber se os próprios indígenas não estão reproduzindo internamente, nas suas relações com seu povo e com seus pares, a característica do modo de fazer pesquisa dos colonizadores, qual seja, fazer pesquisa para inventar objetos: indígena como objeto, natureza como objeto, animais como objeto, plantas como objeto.

E quando os indígenas se tornam pesquisadores universitários, como eles podem escapar de serem colonizados e de colonizar seu objeto de pesquisa? Como fazemos nossas pesquisas? Pesquisamos *sobre* algo? O que é pesquisar *sobre*? O *sobre* pressupõe uma hierarquia e essa hierarquia transforma o outro sujeito em objeto. Como seria pesquisar *com*? Os diversos povos indígenas contam, através de seus mitos, como aprenderam com os animais suas técnicas e conhecimentos (plantar, tecer, dançar...). Se, para os indígenas, o que chamamos de natureza é uma miríade de sujeitos (como aparecem em seus mitos, práticas de caça e plantio), e de forma alguma um objeto, de que forma eles passariam, então, a pesquisar como se ela fosse um objeto? Como poderiam transformá-la em objeto-natureza ao fazer a pesquisa?

Como poderia ser, na universidade, uma pesquisa *com*? Uma pesquisa que não se baseie nos métodos ocidentais de transformar a natureza-outro em objeto, para assim dominá-lo? Essa pesquisa já existe há muito, muito tempo. É só lembrarmos o quanto já foi transformado e inventado no mundo, a partir das ciências dos povos indígenas.

E qual seria a metodologia dessas ciências? Ela passa pela ativação dos sentidos corporais como acesso ao conhecimento e invenção, como nos mostra Lévi-Strauss no “Pensamento Selvagem” (1989).

A chegada dos indígenas à universidade tem sido tratada por estes como uma apropriação importante em meio à guerra em que vivem. Mas, como na história do Mappinguari, a universidade pode devorá-los, caso eles passem a falar sua língua, a respondê-la em seus termos. O caçador há que manter-se atento para não virar presa. Principalmente por estar vivendo entre corpos-outros e compartilhando perigosamente de seus hábitos. A universidade tem se aberto aos

indígenas, mas ainda não aos seus conhecimentos. Muito menos às suas técnicas de pesquisa, que envolvem uma relação sensível entre corpos.

E o que pode ser criado pela máquina-universidade?

Sabemos, por exemplo, que o papel impresso da monografia se transforma em papel do diploma, que se transforma em papel do contrato com as secretarias de Estado, que se transforma em papel-dinheiro. E o que é esse mundo de papel? O mundo da representação. O dinheiro representa o produto, o diploma representa a autoridade, a monografia representa a experiência no mundo vivido. Os indígenas têm capturado essas representações para o mundo da imanência e da corporalidade, transformando-a em alimento e condições para a formação dos seus corpos e aquele de seus parentes.

Mas, mais uma vez, cabe o alerta: não podemos responder ao Mapinguari. Trata-se, então, de se apropriar da representação como estratégia de vestir o corpo do outro, do inimigo, para continuar *vivendo bem*, segundo seu próprio teko. Como observamos nos rituais em que se pintam com grafismos de animais, usar ou vestir o corpo do outro é diferente de ficar perdido no mundo do outro; é possível compor-se com o outro, sem por ele ser devorado. Segundo Viveiros de Castro (2002), quando um homem é capturado por outra espécie, ele se torna um perigo para os seus, pois começa a agir como os daquela espécie contra os da sua espécie. Se colocarmos os brancos no espectro de espécies que se relacionam com os indígenas, a questão da escolarização se torna ainda mais importante, pois além de ter o próprio branco como ameaça, os indígenas que têm seus corpos transformados pela convivência com o mundo dos brancos seriam também, segundo esta visão, um perigo para os seus.

319

Neste ponto da argumentação me vem uma pergunta, para a qual não tenho resposta, mas que gostaria de compartilhar. Em minha tese de doutorado (COLLET, 2006), coloco lado a lado o pajé e o professor indígena, estando o primeiro preparado para viver entre os mundos dos Kurâ⁷ e dos espíritos, e o segundo, preparado para viver entre o mundo dos Kurâ e dos brancos. Pergunto-me se os professores indígenas estariam preparados para essa mediação tanto quanto o pajé que vai a outros mundos e retorna ao seu. Claro que o pajé está suscetível a não voltar, esse perigo existe, mas sua formação o capacita a não ser capturado. Dentre os professores indígenas, como será que acontece a preparação nesse sentido?

Como vemos em vários mitos, pode-se ficar muito tempo preso a esse outro mundo – da cobra, da onça, ou do branco – mas a possibilidade de retorno quase sempre aparece. E volta-se ao próprio povo. Então, o herói pode ensinar o que aprendeu no tempo em que viveu entre o outro: tecer, plantar, pintar... Em várias histórias, depois disso ele se transforma em outros muito longe dos seus: vira lua, estrelas... E aí a saudade é grande.

O LOBO SEU ARISTOTE

Essa visão de mundo indígena pressupõe sujeitos que vão muito além da nossa ideia de Antropos, opondo-se, assim, à “nossa tradição filosófica e política que, desde Aristóteles, tem feito da linguagem e do discurso uma característica própria e exclusiva do homem, o único animal que possui linguagem e discurso” (MELITOPOULOS; LAZZARATO, 1993, p. 11). A guerra indígena se faz nas frestas, muitas vezes vestindo a pele do outro, do inimigo, da universidade em sua universalidade e ousando, como tão bem sabem fazer os indígenas, não praticar a lógica da identidade. Esta última é uma das bases fundamentais da escola, instituição que começa a ser apresentada aos indígenas. Por exemplo, para esses povos, não há problema de ser eu e outro. E a ideia-prática de que podemos ser-transformar-se em outras naturezas é exatamente o que tem que morrer para a escola-Estado passar a existir.

A visão perspectivista indígena povoada por múltiplos sujeitos é muito diferente da visão aristotélica de mundo, que se baseia em um substantivismo que leva à ideia de que não podemos ser e não ser ao mesmo tempo, o princípio da não-contradição. No álbum “Tropicália lixo lógico”, Tom Zé se dedica a estudar como a escola chegou ao sertão de Irará (BA), onde nasceu. Na canção cuja letra reproduzo abaixo, ele trata de um outro predador, não o Mapinguari, mas o Lobo Mau.

320

Tropicália Lixo Lógico

*A pureza Chapeuzinho
Passeando na floresta
Enquanto Seu Lobo não vem:
Mas o Lobo entrou na festa
E não comeu ninguém.*

*Era uma tentação,
Ele tinha belos motes,
O Lobo Seu Aristotes:
Expulsava todo incrêu
Ali do nosso céu*

*Não era melhor, tampouco pior,
Apenas outra e diferente a concepção
Que na creche dos analfatóteles regia
Nossa moçárabe estrutura de pensar
Mas na escola, primo dia,
Conhecemos Aristótes,
Que o seu grande pacote
De pensar oferecia*

*Não recusamos
Suas equações
Mas, por curiosidade, fez-se habitual
Resolver também com nossas armas a questão -
Uma moçarabe possível solução
Tudo bem, que legal,
Resultado quase igual,
Mas a diferença que restou
O lixo lógico criou*

*Aprendemos a jogá-lo
No poço do hipotálamo*.
Mas o lixo, duarteiro,
O córtex invade:
Caegitano entorta rocha
Capinante agiu.*

**Versão óbvia de nosso mais velho amigo, o hipotálamo.*

Em Irará, nos anos 40, Tom Zé experimentava a chegada do Lobo-Aristote, que a partir dessa época também já começava a chegar aos povos indígenas. E, nessa canção, ele atenta para o fato de que, mesmo com sua chegada, a potência criadora persiste e é *reativada (reclaim)*, através do movimento tropicalista. O “contra-Estado” de Pierre Clastres não é algo exclusivo dos indígenas, como este próprio autor ressalta. A geração de 68, da qual o tropicalismo fez parte, retoma o “Manifesto Antropofágico”, no qual Oswald de Andrade já fazia essa conexão com os indígenas. Suely Rolnik destaca esta obra como inauguradora da “produção de uma outra subjetividade”, que acontece no agenciamento da micro com a macro política (MELITOPOULOS; LAZZARATO, 1993, p. 14). Essa outra subjetividade possível, no Brasil desde 1920, pensava lado a lado a escola e a floresta.

Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres. Temos a base dupla e presente — a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de “dorme nenê que o bicho vem pegá” e de equações. Uma visão que bata nos cilindros dos moinhos, nas turbinas elétricas, nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. PauBrasil. (ANDRADE, 1924, P. 09)

Tom Zé comenta o tema do álbum “Tropicália Lixo Lógico”, ampliando a constelação de contra-Estado que desaguou no movimento Tropicalista:

Atribui-se ao rock internacional e a Oswald de Andrade o surgimento da Tropicália. Não é exato.

Some-se Oiticica, Rita, Agripino, o teatro de Zé Celso etc...: eis a constelação que cria um gatilho disparador e provoca em Caetano e Gil o vazamento do lixo lógico do hipotálamo para o córtex. O poderoso insumo do lixo lógico, esse sim, fez a Tropicália.

De 0 A 2 anos (...). Nunca mais, durante toda a vida, o ser humano aprenderá com tal intensidade. Aí reside a força do aprendizado na creche tropical. Só a partir da escola primária, que para nós começava aos 6 ou 7, tem início o contato com a organização do pensamento ocidental promovida por Aristóteles – um choque delicioso –, cuja comparação com a creche desencadeia o lixo lógico. (Tom Zé, 2018)

O que é considerado lixo-lógico pelo pensamento ocidental é o espaço da criação, do arteiro, como diz Tom Zé, do *bricoleur* de Lévi-Strauss, e de todo pensamento que não passou por Platão e sua representação ou Aristóteles e sua lógica.

O elementarismo de Tom Zé aponta para esse /fazer/, para esse mundo material. É tudo uma questão de construção para ele. Nada aqui é psicológico, ainda que não se conserve a pureza dos elementos – daí seu elementarismo degenerado (SKYLAB, 2018 p. 11).

Na música de Tom Zé, o som vai junto com a palavra, muito além da música-representação. E os instrumentos são os sons que estão por aí, na rua, no mundo, a música dos objetos e não instrumentos que interpretam o mundo. Assim, Tom Zé não apenas fala em sua música sobre a arte que pode romper com os parâmetros aristotélicos, mas o faz também em sons e performances. Ele se aproxima de John Cage (2019) na pesquisa da imanência do som que não precisa ser representação, nem mesmo sair de instrumentos musicais. O som está na vida, na rua, na enceradeira. Cage (2019) diz: “Eu amo os sons tal como são e não tenho necessidade nenhuma de que sejam nada mais do que são. Não quero que sejam ‘psicológicos’.”

Esta aproximação se deve à influência que Tom Zé teve de Cage, através do livro traduzido por Rogério Duprat.

Quando, em 1985, Rogério Duprat traduziu De Segunda a um Ano, de John Cage, logo no começo existia uma frase de Buckminster Fuller, o arquiteto do prédio sem alicerces: “Não é tempo da posse, é tempo do uso”. Isso me tirou do chão durante dois ou três anos, e depois de várias especulações acabei fazendo uma espécie de sampler que foi anterior ao sampler eletrônico da indústria de instrumentos e produz um efeito completamente diferente do sampler convencional. Nesse afã, eu comecei a desenvolver instrumentos, como o enceroscópio e o buzínório (Tom Zé, 2018).

O trabalho de Cage cabe neste texto como expressão, na música, do que estamos tratando em relação à educação. Assim, a composição de Cage segue o modo do *bricoleur*: “aproveitando seu potencial aleatório (o que estiver no ar na(s) estação(ões) sintonizada(s) na hora, vai fazer parte da obra)” (COSTA, 2018, p. 03).

Na imanência do trabalho de Cage não poderia então haver diferença entre sons e efeitos sonoros. “Ele escreveria a trilha exclusivamente para efeitos sonoros – usando-os não como efeitos, mas como sons, i.e., como instrumentos musicais” (COSTA, 2018, p. 04). Sua música, como a de Tom Zé, foge à representação, tendendo à intensidade do som como matéria. Não há julgamento, não há nada além do acontecimento. “Um ‘erro’ está fora de questão, pois quando uma coisa acontece, ela autenticamente é” (COSTA, 2018, p. 11).

Assim, afirmamos o corpo como o lugar do contra-Estado e contra-a-cultura, já que o Estado-cultura, tanto por definição, como historicamente, como vimos, é a negação da corporalidade enquanto imanência e continuidade intensiva com o cosmo. Nesse mundo de predação de perspectiva, há que se fazer e manter corpo para não ser capturado. E, para isso, criamos sons, gestos, danças, presença, modulação de relação. Sempre em movimento entre a instabilidade e a estabilidade.

2ª MOVIMENTO: CORPO

EDUCAÇÃO E CORPORALIDADE

Uma característica da educação intercultural é que ela não é intercorporal. Ela não parte do aprendizado corporal, do corpo pensante, dos sentidos corporais como meios de pesquisa. Pelo contrário, o corpo é tratado, segundo o modelo escolar ocidental, através das disciplinas escolares. O que, pensando bem, é uma forma de educar, de domesticar o corpo, mas seguindo a lógica ocidental do despotismo da mente-cultura sobre o corpo-natureza. O corpo disciplinado não cria, repete. Não é aberto ao mundo, mas fechado em hábitos, repetições. E, sobretudo, é anulado como acesso ao conhecimento.

323

Enquanto as metodologias e a prática das universidades, dos cursos para indígenas mais especificamente, não comportarem o saber do corpo, a relação sempre será representacional e hierárquica. Continuará submetendo corpos-mundo a ideias-símbolos, ao submeter a pesquisa-ensino baseada nos sentidos e no corpo à pesquisa-ensino baseada em conceitos abstratos.

Preciso relembrar aqui, novamente, que uma coisa é o que pretendem fazer com os indígenas e outra é o que eles fazem com o que querem fazer com eles. Através de sua alta tecnologia de lidar com capturas, a todo tempo os indígenas estão introduzindo sua corporalidade na escola e na universidade que querem capturá-los. Mas nunca sabemos se a captura será muito longa e forte, criando muita dificuldade para o futuro movimento de reativação (*reclaim*).

Na universidade, os estudantes indígenas aprendem pesquisa, por exemplo, como algo que se faz com palavras, gravadas e escritas. Com entrevista, prazo, modelo e, sobretudo, conceitos abstratos. Não seria interessante, ao invés

de focarmos no resgate dos conteúdos culturais (língua, alimentação, dança...), conhecermos melhor o modo indígena de pesquisar? Como os velhos pesquisavam? Como usavam seus sentidos, seus corpos, sua interação com plantas, animais e outros seres em sua pesquisa?

Segue-se, ainda hoje, um pensamento evolucionista, que considera os métodos indígenas de pesquisa como imprecisos ou pouco científicos por serem baseados em concepções ontológicas diferentes da ciência ocidental. Os indígenas desenvolveram tecnologias sociais (com um *socius* mais ampliado que o nosso) de agricultura, psicologia, biologia, ecologia, filosofia, pedagogia, estética, engenharia florestal, arquitetura, medicina... durante séculos. O que sabemos sobre seus métodos?

É uma pena que estes sejam substituídos pelos métodos limitados pela concepção de mundo ocidental. Limitados pela sua vinculação política, econômica, cosmológica, com o pensamento-prática que rompeu com a “natureza” e, portanto, com a materialidade dos corpos.

Segundo Viveiros de Castro (2002), para os indígenas a diferença está no corpo. E a cultura seria o que há em comum entre os diversos seres. Nesse caso, não haveria interculturalidade, mas monoculturalidade. A diferença, estando na natureza, seria aquilo, portanto, que pode se colocar em devir. Como dizem Deleuze e Guattari, o devir acontece entre diferenças (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

324

LÓGICA DO SENSÍVEL

Ela coloca raízes na pequenez de um cesto (LÉVI-STRAUSS, 1989, p 15).

Em “O Pensamento Selvagem”, Lévi-Strauss (1989) expõe as ideias de lógica do sensível e ciência do concreto. Essa lógica está baseada no conhecimento e ação sobre o mundo através dos sentidos corporais: o paladar, a visualidade, o aroma, o tato, a audição. O autor destaca a complexidade dessa ciência construída através da percepção acurada do mundo, fazendo uma crítica à visão ocidental cartesiana do conhecimento, que desconfia de nossos sentidos e se fia no pensamento lógico. Na ciência do concreto, não há separação entre mundo e conhecimento, entre mundo e ideias.

Lévi-Strauss pensa a relação e não os termos. Assim, se em um primeiro momento de sua obra, ele pensa a relação entre significantes e significados, ainda buscando uma ordem transcendente, o estudo do pensamento selvagem o teria *puxado* para um plano de imanência e rizoma, como vê-se nas “Mitológicas”, que ele diz se tratar de um “mito da mitologia” (LÉVI-STRAUSS, 2010). No exemplo sobre a cura da dor de dentes, ele destaca a relação entre os dois corpos “indo juntos”, o que me parece guardar ressonâncias com o conceito de devir de Deleuze e Guattari (2002).

A verdadeira questão não é saber se o contato de um bico de picanço cura as dores de dente, mas se é possível, de um determinado ponto de vista, fazer “irem juntos” o bico de picanço e o dente do homem... (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 24).

“Ir junto”, acoplar-se, formar uma máquina. O pensamento-fazer selvagem forma máquinas que agem sobre o mundo. A cura da dor de dente. Aqui já temos o funcionar no lugar do simbolizar. O bico de picanço funciona para curar a dor de dente, ao “ir junto” com o dente. O modo do mito e do pensamento-fazer selvagem procede como o *bricoleur*, que não age como o engenheiro através de projetos e de peças projetadas para um determinado fim. Ao contrário, o “conjunto de meios do *bricoleur* (...) se define apenas por sua instrumentalidade (...) sempre que isso pode servir” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 33). As possibilidades estão ligadas à história de cada peça e a sua materialidade. Diz Lévi- Strauss que no mito ocorre o mesmo, pois suas unidades constitutivas já estão funcionando dentro da língua, onde já possuem um sentido que restringe seu uso. Nessa máquina, “cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 33).

O pensamento *bricoleur* e mitológico, pensamento selvagem, operaria segundo sua funcionalidade, como uma máquina, podemos dizer. Não é um pensamento simbólico, no sentido de existir um mundo substantivo preexistente a ser conectado a conceitos gerais. Se fosse assim, o bico de picanço teria um princípio ativo que *sempre* curaria a dor de dente. Não. Diferente disso, o que existe é a relação bico-dente indo junto e fazendo funcionar essa máquina de cura.

325

Da mesma forma, os elementos da reflexão mítica estão sempre situados a meio-caminho entre perceptos e conceitos. Seria impossível extrair os primeiros da situação concreta onde apareceram, enquanto que recorrer aos segundos exigiria que o pensamento pudesse, pelo menos provisoriamente, colocar seus projetos entre parênteses (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 33).

O *bricoleur* se volta “para um conjunto já constituído, formado por utensílios e materiais” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 34), entra em contato com ele, pensando nas respostas a seu problema, “ele interroga todos esses objetos heteróclitos que constituem seu tesouro a fim de compreender o que cada um deles poderia “significar” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 34). No Anti-Édipo, Deleuze e Guattari afirmam que “o que isso quer dizer não diz para quê isso serve” (DELEUZE e GUATTARI, 2010[1972], p. 238). Ao *bricoleur* interessa o “para que isso serve?”, pois está sempre dentro de um problema e de um contexto específico e momentâneo.

Nas máquinas desejantes como elementos moleculares o “uso, o funcionamento, a produção e a formação são uma coisa só. E é esta síntese do desejo que explica, sob tais ou quais condições determinadas, os conjuntos molares com seu uso especificado num campo biológico, social ou linguístico” (DELEUZE e GUATTARI, 2010 [1972], p. 239).

O funcionalismo não deve conhecer outras unidades-multiplicidades que não sejam as próprias máquinas desejantes e as configurações que elas formam em todos os setores de um campo de produção (o “fato total”). Uma cadeia mágica reúne vegetais, pedaços de órgãos, um retalho de roupa, uma imagem de papai, fórmulas e palavras: e não se perguntará o que isso quer dizer, mas que máquina está assim montada, que fluxos e que cortes se relacionam com outros fluxos e cortes (DELEUZE e GUATTARI, 2010[1972], p. 240).

A lógica do sensível e o pensamento mítico são inseparáveis dos corpos, pois acontecem na relação entre corpos. Esse pensamento nos permite sair da lógica abstrata do engenheiro que agiria por meio de uma sequência de causalidades e de planejamentos prévios à obra e adentrar na lógica do *bricoleur* que usa o que está à sua mão no momento, através de sua atenção para produzir a resposta ao problema naquele instante. O *bricoleur* não trabalha com solução universal. O engenheiro parte da solução universal, porque pretende construir um mundo universal.

O que chamamos de natureza, nesse mundo, é visto como objeto, pois será mero material a ser utilizado por um pensamento exterior e anterior a ela. O *bricoleur*, porém, entra em contato com o material, dialoga com ele como sujeito, para encontrar naquele momento o que ele pode tornar-se. Suas características, portanto, não são universais, mas práticas e relacionais. O *bricoleur* é um mestre da “reativação” (*reclaim*), pois traz peças que foram usadas em um contexto de relações e as associa a outros vínculos. O saber através do corpo é um saber prático, concreto, em oposição a um saber que se pretende universal. O saber universal quer aplicar, não criar. Aplicar leis gerais e prévias.

Nós diferenciamos o engenheiro e o bricoleur pelas funções inversas que, na ordem instrumental e final, eles atribuem ao ato e à estrutura, um criando fatos (mudar o mundo) através de estruturas, o outro criando estruturas através de fatos (fórmula inexata pois peremptória, mas que nossa análise pode permitir matizar) (LÉVI-STRAUSS, 1989, p.38).

O saber do corpo, por ser saber sensível, está sempre em movimento com o que está em seu entorno. O entorno o modifica. Ele não é um ser em um meio, mas um corpo em conexão com outros corpos, humanos, vegetais, minerais, invisíveis... O corpo nos leva através de sua sensibilidade e percepção a se misturar com o externo e, quando isso acontece, nos dissolvemos no todo e deixamos de ser o centro, nos tornando parte. Ora, esta visão de mundo pressupõe uma natureza animada, animista, com perspectiva, que se relaciona ativamente. O mundo deixa, então, de ser antropocêntrico. Ou passa a ser todo antropocêntrico, se pensamos no perspectivismo ameríndio: tudo é humano, pois tudo tem perspectiva. A qualidade de pessoa passa a não ser mais privilégio “nosso”.

O pensamento do corpo é um pensamento do *bricoleur*, do acontecimento, da máquina que se faz e se desfaz. É como nas práticas de Angel Vianna, o movimento surge do momento com o outro, com o espaço, com o dia, com a temperatura. Nunca haverá outro igual. O pensamento do corpo é o pensamento

mítico. Lévi-Strauss (1989, p.38) já tratava da arte ao falar da lógica do sensível: “A arte se insere a meio do caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico ou mágico... Com meios artesanais, ela elabora um objeto material que, ao mesmo tempo, é um objeto de conhecimento”.

O XAMANISMO DE ANGEL VIANNA

Podemos tratar as questões vistas até aqui como concernentes principalmente aos povos indígenas. Mas podemos também, como sugere Stengers (2021), “escutar aqueles que não pertencem a essa civilização” e entrarmos em processo de regeneração (*reclaim*) da “capacidade de fazer existir nas lutas do presente os vínculos e os pertencimentos que foram destruídos para que exista Antropos”. Sendo assim, quero explorar um pouco os ensinamentos de Angel Vianna e o que eles têm a nos propor como possibilidades de “reativação” (SZTUTMAN, 2018) de nossos corpos e de sua relação com os outros corpos-mundo. Angel Vianna, pesquisadora dos corpos, desenvolveu sua pesquisa e seu método em consonância com muitos aspectos ressaltados neste trabalho. Ao desprender o corpo do modelo hegemônico ocidental e abri-lo para outras possibilidades e particularidades, articulando experiência e reflexão, ela escapa do corpo-representação, do corpo-apresentação.

Assim, ao tocar no próprio corpo, a particularidade do mesmo surgirá por meio da percepção de si, e não pelo que dele é representado. Tocar no seu próprio corpo é, por si só, uma experiência única independente de comparar, explicar e representar.

327

Angel utiliza vários contatos corporais (...) sem falas, sem representações, somente pelos sentidos que fazem aflorar sensações, prazeres, surpresas e inquietações. (TEIXEIRA, 2008, p. 34).

A representação pressupõe, como vimos, a separação entre sujeito e objeto. Temos sempre um sujeito se debruçando sobre um objeto, ou um signo sobre um referente. No método criado por Angel Vianna, a relação com outros corpos, com o espaço, com o mundo, é procurada e aprofundada.

O ambiente de Angel não pertence – de forma tão explícita – ao lugar da explicação, cujo processo de reconhecimento do saber é palpado na justificativa científica de comprovação da verdade instituída. O lugar é propício à vivência e à criação (TEIXEIRA, 2008, p. 29).

Na pesquisa proposta por Angel Vianna, o aluno executa seu movimento interno, não há uma ordem externa que conduza a um padrão de movimento. A ideia é exatamente experimentar com o corpo, esse corpo único, em agenciamentos únicos naquele momento. Sair da ação mecânica, propor novas formas, desafiando o habitual. Resgatando a ideia de captura deste trabalho, podemos perceber que a relação corporal proposta por Angel é uma tecnologia importante para nos protegermos da predação do Antropos, pois se funda na relação entre equilíbrio e desequilíbrio experimentada nos corpos e na relação entre eles. O movimen-

to, a consciência do movimento, o corpo inseparável de seu movimento, não permitem a instalação do modelo da “identidade”. Segundo Carlos Fausto, ao tratar da questão dos “donos” na etnologia ameríndia “a predação é um vetor assimétrico da identificação-alteração: quem come contém o outro e a sua alteridade dentro de si” (FAUSTO, 2008, p. 335). Contempla-se, assim, a sempre perigosa relação entre equilíbrio e desequilíbrio, pois no mundo há múltiplas singularidades internas e externas (ao invés de ser composto por indivíduos e identidades), em permanente movimento: vida.

Mover é desconstruir mundos, relações e identidades e reconstruir novas, a partir de novos agenciamentos que, por sua vez, abrirão para novas possibilidades. Ao contrário, a estabilização e a identificação com o mesmo sufocam a vida, fazendo suas intensidades tenderem a zero. Mover e criar sobretudo os corpos. Ao se mover, o corpo não está apenas se deslocando no espaço e acessando novas relações, ele está principalmente se recriando, diferenciando-se dele mesmo. Movimenta-se para diferenciar-se e multiplicar-se.

A antropofagia e a predação são atos de diferenciação de si, do outro. Pura criação e não processos de soma ou destruição ou apropriação unilateral. “O si e o mesmo não se confundem na construção da pessoa ameríndia” (FAUSTO, 2008, p. 341). Nem no xamanismo de Angel Vianna. Ambos acontecem no corpo, através do corpo, este sendo o lugar da imanência, agenciamento, criação e possibilidade de escapar da homogeneização, estagnação do modelo que se fecha na representação.

328

A criação de Angel se constrói, assim, sobre a pesquisa, uma auto-pesquisa das possibilidades de movimentação do corpo (RAMOS, 2007), de cada corpo pessoal, no momento, no espaço e nas relações que tece. Tornar-se mestre de si mesmo ao conscientizar-se do próprio movimento. “É espantoso o que o corpo é capaz de fazer quando é deixado livre”, afirma Angel (apud RAMOS, 2007, p. 26).

O verdadeiro trabalho só se dá quando descoberto e sentido. Não acontece de uma hora para outra, ele precisa de tempo para perceber as oposições, a relação com o espaço, o espaço em si, o estar presente, e saber quem está presente, a percepção dos sentidos e a percepção do corpo inteiro em relação ao corpo inteiro (RAMOS, 2007, p. 30).

Nesse corpo *com* o mundo não há dentro e fora, separação entre pensamento e corpo. O aprendizado de si, a partir das práticas propostas por Angel Vianna, se faz através da sensibilização da pele por onde acontece o fluxo dentro-fora-dentro-fora. “A integração provoca sensações com essas referências em uma interação que desfaz totalmente o dentro e o fora, como no anel ou banda de Möebius” (TEIXEIRA, 2008, p. 35). O professor ou orientador oferece seu “aprendizado vivenciado”, pois o mestre mesmo é o próprio corpo em sua relação com outros corpos “com base na sua fisicalidade, através dos registros de textura, densidade, peso, volume, apoio, tato, gravidade, força, vetor, espaço e tempo” (TEIXEIRA, 2008, p. 51).

A sociedade que herdamos, para ser ocidentalizada e modernizada, passou por processos de afastamento do mundo, do corpo, do movimento, do presente, do acontecimento, da inventividade e da materialidade, conforme tratamos acima. Passamos por processos de subjetivação que emudeceram nossas qualidades sensoriais e atrofiaram nossas possibilidades “pelas repetições não diferenciais de um gesto mecanizado” (BORGES, 2009, p.38).

Esse processo foi realizado através do extermínio de tecnologias de formação de coletivo, de cuidado, de consciência corporal, de pequenas percepções, de criação, de atenção, e tantas outras. E Angel Vianna e seu xamanismo contemporâneo nos abrem múltiplas possibilidades de criação de novas tecnologias que podem ser importantes para transformarmos a herança que deixaremos às nossas crianças.

EDUCAÇÃO INTERCORPORAL

A herança que podemos deixar às novas gerações, insisto neste texto, passará pelo “resgate” (*reclaim*) de nossa corporalidade e relações corporais e intensivas. Nesse sentido, é importante atentarmos para o rompimento com a herança da educação intercultural, na direção da proposição daquilo que denomino uma *educação intercorporal*.

Como seria um pensamento e uma prática que possam tratar da diversidade de intensidades (sonoras, visuais, olfativas, de movimento, gestos, cores...) quando estas ainda não foram capturadas pelo significado (como Cage, na entrevista mencionada, falando sobre o som ativo da cidade e a música)? Relações entre intensidades. Chegar ao corpo, meu e outro, estando “a meio-caminho entre perceptos e conceitos” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p.33). Chegar aos ossos sem representação, sentir os órgãos sem representação, ouvir sem classificar, ver sem classificar, relacionar sem classificar: ficar no corpo. O corpo da intercorporalidade é o lugar da imanência.

329

Uma educação intercorporal, que possa colocar em devir esses diversos corpos-perspectivas. No sentido daquilo que Deleuze chama de hecceidades. Segundo Ingold (2011, p.143):

Estas hecceidades não são o que nós percebemos, já que no mundo de espaço fluido não há objetos de percepção. Elas são, ao contrário, aquilo com que percebemos. Em suma, perceber o ambiente não é reconstituir as coisas a serem encontradas nele, ou discernir suas formas e disposições congeladas, mas juntar-se a elas nos fluxos e movimentos materiais que contribuem para a sua – e nossa – contínua formação.

A hecceidade existe no corpo. São corpos que se encontram, não imagens ou representações de corpos. Como seria, então, um pensamento que partisse dos corpos, da materialidade, do acontecimento, dos fluxos não capturados por conceitos culturais? Como seria uma educação que pudesse se ampliar, do campo

limitado da mente, para as possibilidades de aprendizado a partir dos corpos e seus sentidos?

Mesmo a Antropologia, que em seu percurso se colocou o exercício da diversidade, se construiu majoritariamente através da aceitação do mundo dado e suas variadas representações. Estamos sempre lidando com generalidades conceituais e não com momentos materiais. É sempre conceito-cultura e não corpo-agenciamentos. Cultura, constituída como o objeto da Antropologia, funciona, assim, como uma outra natureza, um universal a partir do qual as diferenças vão acontecer. A Antropologia fugiu da naturalização do mundo, mas caiu na sua culturalização, como uma segunda natureza.

Nesse sentido, a diferença é dada de antemão. Não tem a possibilidade de ser construída a cada instante. O conhecimento racional parte de categorias e pressupostos universais. A corporeidade, por seu lado, permite-nos estar no instante, na relação original dos corpos em cada momento, e isso possibilita um pensamento mais livre para a criação, um pensamento para o futuro e não preso desde o início ao passado. O que fazemos e pensamos não é algo feito *sobre* ou *separadamente da natureza* e dos corpos, mas algo que fazemos *entre* os corpos, como a proposta de Angel Vianna e a malha de Ingold:

330


Não se trata de um objeto fechado, independente, estabelecido contra outros objetos aos quais possa, então, ser justaposto ou reunido. Trata-se, antes, de um feixe ou tecido de fios, firmemente reunidos aqui, mas que arrasta pontas soltas ali, que se emaranham com outros fios de outros feixes...toda planta é, também, um tecido vivo de linhas. E assim, de fato, eu o sou (INGOLD, 2011, p.148).

A educação intercorporal se faz no momento: através da bricolagem entre os corpos presentes, confia na experiência vivida para criar no instante inesperado do agora. É diferente da pedagogia ocidental, que podemos chamar, a partir de Lévi-Strauss, de pedagogia do engenheiro, por se basear no planejamento e, por isso, não poder se conectar com outros corpos no momento, pois este é sempre único, imprevisível.

Ou seja, a consciência do corpo não está voltada para reconhecer o mundo em função de uma ação intencional que irá dar-lhe sentido, “mas como adesão imediata ao mundo, como contato e contágio com as forças do mundo” (GIL, 2001, p.177).

Letícia Teixeira (2008, p. 39) afirma que, na metodologia Angel Vianna, o corpo escapa da racionalidade e de uma organização prévia cultural ou orgânica e assim se torna um corpo vivo. A vida pressupõe a instabilidade, a imprevisibilidade, a ambiguidade e o risco. O corpo, então, deve estar desperto, atento “encarnado – com, no, dentro do corpo. Como? Na prática” (TEIXEIRA, 2008, p.39).

“AQUILO QUE NÓS HERDAMOS PODE ALIMENTAR NOSSA CAPACIDADE DE NOS DESINTOXICAR DOS SONHOS DO ANTROPOS?”

O caminho percorrido por esse texto pretende nos levar a uma possibilidade de transformação da herança que recebemos. Se esta está calcada na invenção da separação cultura-natureza, talvez resgatando nossos corpos como lugar de uma prática atenta e de pensamento possamos ter uma chance de sair dessa sina. Para fazer algo diferente com o que herdamos, é imprescindível que estejamos conectados com nossos corpos e com os demais corpos por uma sensibilidade atenta. Que acreditemos no nosso corpo como meio de aprendizado e de pesquisa. A lógica do sensível. Não é através da mediação única da racionalidade universal e abstrata que um conhecimento pode acontecer e ser afirmado. O saber pode acontecer diretamente entre os corpos, como observa Lévi-Strauss, em relação à ciência do concreto. A submissão do corpo à mente está em correspondência com a subordinação do mundo à representação, da oralidade à escrita. 

NOTAS / REFERÊNCIAS

¹ Doutora em Antropologia pelo PPGAS-Museu Nacional-UFRJ. Professora Associada de Antropologia do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense. Este artigo é baseado na minha monografia de conclusão do curso de pós-graduação “Terapia através do movimento” na Faculdade Angel Vianna, sob orientação de Hélia Borges.

² Ou o que a antropologia tem escutado daquilo que os indígenas nos falam.

³ Renato Sztutman (2018) traduz o termo *Reclaim* como “reativar”. Na tradução do texto de Stengers (2021), ele é traduzido como “reclamar”, “recuperar”, “regenerar”. No presente artigo irei usar o termo nas diversas traduções propostas, indicando a referência ao termo original *reclaim*.

⁴ Como noto na tese *Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi* (COLLET, 2006), podemos observar uma transformação dos

rituais anteriores à colonização, através da apropriação de rituais dos colonizadores, como a escrita. Assim, vemos, cada vez mais, os indígenas se apropriarem do ritual da escrita acadêmica como parte da composição de seus rituais de relação com os “outros”.

⁵ Lembro-me do corpo-consciência de José Gil (2004).

⁶ A analogia com o “Anti-Édipo” (Deleuze e Guattari, 2010 [1972]), que a semelhança vocabular nos sugere, é interessante, não só pela ausência de uma estrutura original edipiana, contra a qual, a imagem da cobra provando seu próprio veneno nos indica, como também pelas relações que as ideias de Tom Zé parecem ter com a filosofia deleuziana (Rogério Skylab, disponível em: <https://www.academia.edu/35659686/TROPICALISTA_LENTA_LUTA>. Acesso em: 15/05/2018).

⁷ O povo Kurâ, chamado pelos brancos de Bakairi, vivem no que hoje é o Estado de Mato Grosso.

/

ANDRADE, Oswald. **Manifesto da Poesia Pau-Brasil**. Correio da Manhã, 1924.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENITES, Sandra. **Viver na língua guarani nhandewa (mulher falante)**, Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BORGES, Hélia. O trabalho de Angel Vianna como campo do possível. In: SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna: sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro, Funart, 2009.

CAGE, John. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hj7rq-gEzgo&fbclid=IwARo6WEVxuTyiF6uoR6oBlGBHWD6W4IOP-2I3f-Qk43VWuzeuEufXJB4mnDo>>. Acesso em: 11/03/2019

CAVALCANTI, Ricardo. **Presente de branco, presente de grego?** Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/ Universidade

Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

COSTA, Mauro. **John Cage, Radio-Arte e Pensamento**. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/53200963492766250507589785629802392720.pdf>>. Acesso em: 15/05/2018

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

COLLET, Célia. **Quero progresso sendo índio: a interculturalidade e a educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

COLLET, Célia. **Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010 [1972].

FAUSTO, Carlos. **Donos demais: maestria e domínio na Amazônia**. **Revista Mana**. Rio de Janeiro, 2008.

GIL, José. **Abrir o Corpo**. In:

FONSECA, Tania.; ENGELMAN, Selda. **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre, Ed UFRGS, 2004.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2011.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LÉVI STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989.

LÉVI STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LIMA, Tânia Stolze. **Um Peixe olhou pra mim. O povo Yudjá e a perspectiva**. São Paulo, UNESP/ISA/NUTI, 2005.

MELITOPOULOS, Angela; LAZZARATO, Maurizio. O animismo maquínico. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, Núcleo, v.1, n.1, 1993.

MATTOS, Amilton. **O que se ouve entre a opy e a escola?** Corpos e vozes da ritualidade guarani. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna**: a pedagogia do corpo. São Paulo: Summus, 2007.

SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna**: sistema, método ou técnica? Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SKYLAB, Rogério. **Tropicalista lenta luta**. Disponível em: <http://www.academia.edu/35659686/TROPICALISTA_LENTA_LUTA>. Acesso em : 15/05/2018.

STENGERS, Isabelle. Et après ? De quoi notre héritage nous rend-il capables ? In: Jean Birnbaum (dir.), **Hériter, et après ?** Paris: Gallimard, 2017. Tradução no presente número da **Revista Redobra**, 2021.

SZTUTMAN, Renato. Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência – pensando com Isabelle Stengers. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. No. 69. Brasil: 2018.

TEIXEIRA, Letícia Pereira. **Inscrito em meu corpo**: uma abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

TOM ZÉ. **Tropicália Lixo Lógico**. Disponível em: <<http://www.tomze.com.br/disco/tropicalia-lixo-logico/>>. Acesso em 15/05/2018.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: N-1/Cosac Naify, 2015.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.