

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ISABELA DE OLIVEIRA ROSA

Escuta e alteridade: diálogos possíveis entre antropologia e psicanálise com
estudantes indígenas no contexto universitário

GOIANIA
2025



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ISABELA DE OLIVEIRA ROSA

3. Título do trabalho

Escuta e alteridade: diálogos possíveis entre antropologia e psicanálise com estudantes indígenas no contexto universitário

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Isabela De Oliveira Rosa, Discente**, em 19/12/2024, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Felipe Kojima Hirano, Professor do Magistério Superior**, em 20/01/2025, às 22:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4979499** e o código CRC **E0A337F3**.

Referência: Processo nº 23070.059281/2024-64

SEI nº 4979499

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ISABELA DE OLIVEIRA ROSA

Escuta e alteridade: diálogos possíveis entre antropologia e psicanálise com
estudantes indígenas no contexto universitário

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências
Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como
requisito para obtenção do título de doutora em
Antropologia Social.

Área de concentração: Antropologia Social

Linha de pesquisa: Corpo e marcadores sociais da
diferença

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Kojima Hirano

GOIANIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rosa, Isabela de Oliveira

Escuta e alteridade: diálogos possíveis entre antropologia e
psicanálise com estudantes indígenas no contexto universitário
[manuscrito] / Isabela de Oliveira Rosa. - 2025.

CCXLII, 242 f.

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Kojima Hirano.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Goiânia, 2025.

1. sofrimento na universidade. 2. estudantes indígenas. 3. escuta
clínica. I. Hirano, Luis Felipe Kojima, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 008/24-D da sessão de Defesa de Tese de ISABELA DE OLIVEIRA ROSA, que lhe confere o título de Doutora em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos treze dias do mês de dezembro de 2024, às 09:00 horas, na Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de ISABELA DE OLIVEIRA ROSA, intitulada *Escuta e alteridade: diálogos possíveis entre antropologia e psicanálise com estudantes indígenas no contexto universitário*. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Prof. Dr. Luis Felipe Kojima Hirano (PPGAS-UFG - presidente); Profa. Dra. Camila Azevedo de Moraes Wichers (PPGAS-UFG); Prof. Dr. Felipe Sotto Maior Cruz (UFBA); Profa. Dra. Lucila de Jesus Mello Gonçalves (Instituto Sedes Sapientiae); Prof. Dr. João Felipe Guimarães de Macedo Sales Domiciano (APOLa-SP). A candidata apresentou seu trabalho, foi arguida pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído à doutoranda o seguinte resultado: aprovada pelos seus membros. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e os/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Camila Azevedo de Moraes Wichers, Usuário Externo**, em 23/01/2025, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilo Albuquerque De Braz, Coordenador de Pós-Graduação**, em 23/01/2025, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Felipe Kojima Hirano, Professor do Magistério Superior**, em 27/01/2025, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5112975** e o código CRC **FA4DEB19**.

Referência: Processo nº 23070.059281/2024-64

SEI nº 5112975

RESUMO

Nesta tese percorri dois caminhos principais de pesquisa. Primeiramente, busquei investigar como estudantes indígenas vivenciam o ensino superior, como transformam e são transformados pela experiência na universidade. No segundo momento, busquei compreender de que maneira a escuta poderia ser via de acolhimento ao sofrimento desses estudantes no âmbito universitário. A pesquisa se deu com estudantes da Universidade Federal de Goiás de graduação e pós-graduação e também com uma estudante de pós-graduação da Ufopa. Além disso, parti de publicações de estudantes indígenas no ensino superior acerca de suas próprias trajetórias. O campo se deu na busca por diálogos entre antropologia e psicanálise, no que diz respeito aos processos de subjetivação dos participantes do estudo. Em relação aos estudantes indígenas da UFG, é discutido que os movimentos de ir, vir, tornar e retornar às suas comunidades compõem suas subjetividades, dando mostras de uma amarração criativa e necessária que os conecta com, e não os desliga de suas tradições e origens. Foram encontradas particularidades nos modos como as mulheres indígenas vivenciam o ensino superior. Além das dificuldades vividas na universidade enquanto estrutura que reproduz elementos colonizadores, percebi tensões de gênero vividas em algumas comunidades, o que também pode causar sofrimento. É discutido que a conexão coletiva com outras mulheres, de diferentes gerações, as coloca num trabalho de transmissão que envolve transformações em articulação com as tradições. No que diz respeito à escuta, trago a relação e o trabalho que vêm sendo tecidos com Luanna Arapiun, estudante de pós-graduação e professora universitária. Apresento aspectos de sua trajetória acadêmica, que dão mostras de uma amarração única como sujeito. Destaco, por fim, elementos que atravessam nossa relação e retomo alguns conceitos teórico-clínicos para compreender o possível papel da psicanálise na universidade. De modo geral, concluo que os estudantes indígenas indigenizam a universidade, de modo ativo, no mesmo processo em que também são transformados por estas vivências. Este processo não os afasta de suas lutas, seus povos e suas tradições. Estas trajetórias são complexas e permitiram pensar no devir como consequência subjetiva dessas imbricações. Devir como possibilidade de se tornar diferente de si mesmo e como recurso do qual se lança mão em algumas relações.

Palavras-chave: sofrimento na universidade; estudantes indígenas; escuta clínica

ABSTRACT

In this thesis, I explored two main research paths. Firstly, I aimed to investigate how indigenous students experience higher education and how they transform and are transformed by their university experiences. In a second phase, as a development of this initial stage, I sought to comprehend how listening could be a way to support these students' suffering within the university context. The research involved undergraduate and graduate students from the Federal University of Goiás (UFG), one graduate student from Ufopa, and publications by Indigenous students in higher education about their own journeys. The fieldwork aimed at creating dialogues between anthropology and psychoanalysis concerning the subjectivation processes of the study participants. Regarding the indigenous students at UFG, it is discussed that their movements of going, coming, becoming, and returning to their communities shape their subjectivities, demonstrating a creative and necessary connection that ties them to their traditions and origins rather than disconnecting them. Particularities in how indigenous women experience higher education were also found. Beyond the challenges faced within the university as a structure that reproduces Eurocentric colonial elements, I observed gender tensions experienced in their communities, which can also cause suffering. It is argued that their collective connection with other women from different generations places them in a transmission role that involves transformations in conjunction with their traditions. Regarding listening, I present the relationship and work that has been developed with Luanna Arapiun, a PhD student. I highlight aspects of her academic journey that demonstrate a unique connection as a subject. Finally, I emphasize elements that traverse our relationship and revisit some theoretical-clinical concepts to understand the potential role of psychoanalysis in the university. Overall, I conclude that indigenous students actively indigenize the university in the same process in which they are transformed by these experiences. This process does not distance them from their struggles, peoples, and traditions. These journeys are complex and allow for reflections on becoming as a subjective consequence of these interconnections. Becoming as the possibility of transforming oneself and as a resource one resorts to in certain relationships.

Keywords: suffering in the university; indigenous students; clinical listening

AGRADECIMENTOS

Este percurso só foi possível graças aos encontros, tecidos em sua diversidade, que me transformaram em muitas medidas.

Agradeço, primeiramente, aos estudantes indígenas que conheci e com quem pude conversar nos últimos quatro anos. Com elas e eles pude ampliar e enriquecer o que entendo por escuta. Particularmente agradeço a Luanna Arapiun, a Ana Trumai e ao Antonio Carlos Benites pela confiança, pelas partilhas e pelas contribuições inestimáveis a esta tese.

Ao meu orientador, o professor Luis Felipe Hirano, pelo investimento na orientação e pela generosidade na transmissão. A abertura para as discussões e a proximidade na condução de cada etapa da pesquisa permitiram que a escrita fosse construída de modo cuidadoso.

A Faculdade de Educação (FE/UFG), particularmente ao CEPEA/FE/UFG, pela confiança e pela concessão do tempo necessário para me dedicar à tese. Espero retribuir à instituição os frutos colhidos nesta jornada.

Ao PPGAS/UFG, pela abertura de portas à realização de uma pesquisa interdisciplinar, por permitir e favorecer o diálogo entre campos. Especialmente a Janine Collaço (*in memoriam*), primeira professora com quem tive contato quando ingressei no doutorado. Em sua disciplina fui introduzida a autores que fizeram toda diferença no âmbito dos debates em antropologia contemporânea.

A PRAE/UFG, pela disponibilização de sala para a realização de atendimentos e entrevistas. Particularmente, a Lívia, psicóloga do Programa Saudavelmente, pelo incentivo e pelos relatos de sua experiência com estudantes indígenas, que me aproximaram ao contexto da UFG.

A Mariana Leal de Barros, pelo acolhimento, pelas incontáveis trocas e oportunidades neste caminho desafiador que articula antropologia e psicanálise. Os debates realizados no INCLIPP e nos estudos do CEBRAP Sustentabilidade foram pontos de estofo com os quais pude contar em meu caminhar.

A Lucila de Jesus Gonçalves, pela inspiração como pesquisadora e pela oportunidade de participar do Coletivo Capim, onde tenho aprendido um pouco mais sobre as práticas de cuidado em saúde indígena.

Ao professor José Ronaldo Trindade, pelas aulas inspiradoras, pela abertura de portas e pela companhia que me guiou na obra de Donna Haraway.

Ao João Felipe Domiciano pela participação em minha banca de qualificação. Sua leitura atenta, o diálogo respeitoso, as sugestões contribuíram de modo fecundo.

A professora Mônica Pechincha, pelas sugestões e provocações, que ampliaram minha compreensão acerca do campo da etnologia indígena.

A professora Eliane Gonçalves, pela inspiração, pelos ensinamentos, por estimular o pensamento crítico. A disciplina “Diferença, desigualdade e cidadania” trouxe uma base sólida com a qual eu pude contar na escrita da tese.

Aos meus amigos e a minha família, pelo carinho, pelo apoio e pelas trocas.

Especialmente ao Caio, meu companheiro, pelo amor e pela alegria que me fazem companhia todos os dias.

*Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo,
eu estou preocupado é com os brancos, como que
vão fazer para escapar dessa. A gente resistiu
expandindo a nossa subjetividade, não aceitando
essa ideia de que nós somos todos iguais.*

(Ailton Krenak)

SUMÁRIO

PRÓLOGO	9
INTRODUÇÃO.....	16
1 EM DEFESA DE UNIVERSIDADES PLURIEPISTÊMICAS	31
1.1 Por que o ensino superior?	33
1.2 Em questão, a permanência	36
1.3 Em direção à interculturalidade	40
2 SUJEITO E SUBJETIVIDADE ENTRE ANTROPOLOGIA E PSICANÁLISE	45
2.1 Etnobiografia: narrar histórias de modo singular	46
2.2 Zonas de contato e fricção	49
2.3 Alguns contrapontos	57
2.4 Giro afetivo e a experiência dos afetos: pensando subjetividades como modos de devir	60
3 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS NO DEBATE	65
3.1 Qual psicanálise?	72
4 EXPANDIR SUBJETIVIDADES: ENTRE PSICANÁLISE, DONNA HARAWAY E PERSPECTIVAS INDÍGENAS	75
4.1 Entre realidade e ficção: a fantasia	75
4.2 Real e lalíngua	80
4.3 Contar histórias, em que língua?	88
4.4 Donna Haraway: na via do ciborgue e das relações compostistas	96
4.5 Caminhos: expandir subjetividades	104
5 O SER EM MANEJO: DEVIRES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE	110
5.1 “Fazer o papel falar”: qual o sentido de estar em uma universidade?	111
5.2 Diferenças em questão: dificuldades, discriminação, racismo	121
5.3 Conectando ancestralidade, ensino superior e educação escolar: relatos acerca do curso de Educação Intercultural da UFG	128
5.4 Além da racionalidade política	134
5.5 “Eu tenho as duas visões”: ora preservar, ora desconstruir, ora negociar	138
5.6 A prática de rituais na universidade	142
5.7 Como se cuidar?	145
5.8 Contar histórias, transmitir	148

6 PARTICULARIDADES VIVIDAS POR MULHERES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR	152
6.1 Situando a questão	154
6.2 Acerca da presença, da ausência e da vivência de mulheres indígenas em diferentes universidades	156
6.3 Mudanças geracionais e a abertura de caminhos às gerações mais novas	165
6.4 Contribuições ao debate	170
 7 O QUE PODE UMA ESCUTA?	 176
7.1 Encontros inusitados: um começo	178
7.2 O IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	181
7.3 Escrita, metalinguagem, inconsciente e etnografia	189
7.4 Fronteiras habitadas por Luanna Arapiun	191
7.5 Diferença e transferência	200
7.6 Psicanálise na universidade: a teoria dos quatro discursos de Jacques Lacan.....	206
7.7 Algumas considerações teórico-clínicas	211
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 217
 REFERÊNCIAS	 228

PRÓLOGO

Teimosia

Fim de semestre letivo na UFG, 2023

Tainá entra com ar de cansaço na sala em que costumamos conversar. Sempre nos sentamos no chão, próximas, de frente uma para outra. “Eu estava chorando”, diz. Pergunto o que houve, ela conta que mais uma vez passou por uma situação ruim com seus professores.

Semanas antes ela fez uma prova em dupla que comporia a nota final do semestre na disciplina. Situação inusitada: ela estava sem dupla, sem saber exatamente como funcionaria a avaliação e foi surpreendida: uma colega com quem tem pouco contato, não-indígena, a convidou para fazerem juntas a prova. Ela conta que a dupla funcionou bem, conseguiram organizar como responderiam as perguntas e a lógica do trabalho de escrita. Não ficou tão ansiosa como costuma ficar nas avaliações. Minutos após terminar a prova, encontra com outro colega no corredor, que ao refletir sobre a dificuldade da avaliação, comenta: “Ainda bem que você fez a prova com a Mara.” Tainá desconfia do sentido do comentário e questiona o colega. “Ué, por quê? Nós trabalhamos juntas, fizemos a prova nos ajudando, do mesmo tanto.”

Ela relata que a nota foi abaixo do que elas esperavam. Contudo, havia mais um trabalho em dupla que poderia favorecer a nota final. Novamente sem dupla, sem compreender exatamente o que era esperado dela na atividade, conciliando muitas disciplinas, trabalho, além de várias questões familiares, Tainá ainda não havia concluído a escrita até a véspera da entrega, quando a mesma colega a procurou novamente para concluírem o trabalho juntas. Fizeram o trabalho como foi possível, enxuto, entregaram dentro do prazo, tarde da noite.

Logo pela manhã, as notas já estavam publicadas. Teve a professora tempo suficiente para ler todos os trabalhos da turma neste curto prazo? Ela se pergunta. Mais uma vez fica triste com a nota que recebeu, abaixo da média, o que confirmava a sua reprovação. Por que os trabalhos com nove, dez páginas, tiraram notas

maiores? Indaga. Ao olhar a nota da colega, uma constatação: Mara recebeu 0,5 ponto a mais e com esta nota, embora bem próxima ao limite da média, estava aprovada na disciplina, diferente de Tainá. A angústia se intensifica. Decidiu questionar a professora acerca do motivo de ter atribuído notas diferentes às duas, sendo que tinham trabalhado juntas e entregado a mesma prova e o mesmo trabalho. Insistiu até que recebesse uma resposta da professora e quando recebeu, um susto: “As duas estão com a mesma nota”.

Mara e Tainá agora estavam reprovadas. Muitas perguntas, sentimentos, percepções a invadem. “Eu não entendi por que a nota dela foi maior, só porque eu sou eu?” Indígena? Pergunto. Tainá chora e lamenta: “Mas agora ela foi reprovada também e eu não queria isso. Estou muito triste, eu não deveria ter ido falar com a professora, agora as duas foram prejudicadas. Eu não queria que ela fosse reprovada. Eu não queria que a professora abaixasse a nota dela, eu só queria entender por que ela deu uma nota diferente, maior para ela.”

À medida que fala, Tainá se lembra de que não é a primeira vez que alunos foram prejudicados pela postura desta professora. “Ela está sofrendo processo administrativo dos meus veteranos por questões parecidas. Meu colega cubano também reprovou na primeira vez que cursou a disciplina dela e me disse que se sentiu perseguido por ela também.” Recorrer à coordenação não é uma opção para Tainá agora, por medo de mais retaliação. Digo a ela que não está sozinha, que mais pessoas passaram pela mesma situação e que podem ajudá-la a decidir como lidar com a disciplina e com a professora. Contudo, o problema não é apenas a reprovação, já está habituada a passar por isso. Ela está preocupada com a possibilidade de ter causado a reprovação da colega.

Aos poucos Tainá se acalma. Juntas fomos construindo o discernimento de que ela não é responsável pelo modo como a professora avalia e que não foi ela quem atribuiu a nota para a colega. Além disso, Tainá se apoia nas disciplinas que conseguiu concluir e que mostram que uma parte do caminho já foi avançado, embora tenha muito ainda o que caminhar para concluir o curso dentro do prazo prorrogado. Mais um ponto crucial. Ela lembra de uma mulher indígena que se formou recentemente no mesmo curso que ela, em outro estado. Ao assistir a

apresentação de conclusão de curso da colega, ficou sensibilizada por sua trajetória: a estudante sofreu jubilação e teve que ingressar novamente no curso até que o concluísse de fato. O processo levou muito tempo.

A questão da inclusão não é mais ingresso, é permanência. Deparo-me com frequência com esta afirmação, no âmbito da UFG e nos textos de referência que venho lendo. A bolsa de Tainá será interrompida a partir do próximo mês, por esgotar o prazo previsto em edital para a sua disponibilização. Se é fato reconhecido que a permanência indígena nas universidades é um desafio, se muitas formações requerem mais tempo que o estipulado, como pode as bolsas encerrarem antes que um estudante se forme?

Tainá foi convidada também este mês para participar de um projeto de extensão com remuneração, vinculado a outra universidade. Embora o valor seja menor que o da bolsa atual, provavelmente será indispensável para que Tainá continue se mantendo aqui nos próximos semestres.

Como serão os próximos passos de Tainá? Fico reflexiva. Terá ela condições de concluir sua graduação dentro de dois anos, que é o prazo previsto? Eu quero acreditar que sim. Como escutá-la de modo a não desencorajá-la, sem minimizar as dificuldades que já estão colocadas? Ela administra a casa onde vivem mais quatro irmãos. Escuta com frequência do mais velho que não adianta tentar. Debate com ele. “Sou teimosa!”, assim ela caracteriza a sua insistência, a sua vontade de concluir a graduação. Constantemente ela me dá notícias de seu cansaço, além de seus inúmeros adoecimentos. Há alguns meses decidiu fazer alguns exames e constatou falta de vitaminas em seu organismo, além de uma infecção urinária, as quais conseguiu tratar não exatamente em tempo hábil, dadas as limitações financeiras.

Tainá quer muito continuar. Ela gosta do curso, na área de ciências biológicas, apesar das dificuldades com alguns métodos avaliativos e com alguns professores. Além disso, há a sua divisão em relação a quem deveria ser, de acordo com sua origem. Incentivo-a a continuar próxima da colega recém-formada na mesma área. Incentivo que se proteja, que fique perto de quem confia e que se coloque de modo estratégico diante dos colegas e dos professores. Ela me lembra

que em outro momento não teria conseguido confrontar a professora e vê isso como um avanço em seu jeito de lidar, falando mais, colocando-se melhor. Concorde com ela.

Além da disciplina em questão, na qual reprovou, Tainá aguarda o resultado de outra disciplina, a qual já cursou duas vezes e que é pré-requisito de disciplinas mais complexas, que compõem a parte prática e final de sua formação. Alguns dias depois da sessão pergunto a ela sobre o resultado da disciplina e ela me diz que ainda aguarda, mas que já não se importava mais. “Estou cansada de não dormir.” Em seguida me manda o Plano de Atividades de seu projeto de extensão, pergunta o que acho de sua nova etapa. Se ela está subjetivamente em uma nova etapa é um bom sinal, pensei. Sinal de movimento, de aposta em caminhos possíveis, de arranjo interno que permite continuar, de devir. Isso não muda as inúmeras dificuldades que terá que enfrentar pela frente, mas talvez possa fortalecer o seu caminhar.

Entre incertezas, uma certeza

Janeiro de 2023, durante o módulo da graduação em Educação Intercultural

Lena compareceu no horário que combinamos. Ela estava sentada do lado de fora quando cheguei, próxima ao Restaurante Universitário. Quando a vi, sorri, ela sorriu brevemente de volta, nos cumprimentamos, me apresentei. Pedi que me acompanhasse até uma sala da PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – para que pudéssemos conversar com privacidade. Ao entrarmos e nos sentarmos, disse a ela que ficasse à vontade para falar, que tínhamos tempo para conversar. Lena começa a me contar o que se passa.

Seu filho de 14 anos foi admitido no Sistema Socioeducativo de seu estado há 1 mês, privado de liberdade, por suposta prática de homicídio. A arma estava guardada em casa, na aldeia, por proteção. Era da família há 8 anos, todos tinham conhecimento dela. Os primos estavam, até então, jogando bola. Todos da mesma

família. Eram 4. Um deles atirou e um deles foi morto. Lena não crê que seu filho seja culpado, até porque ele negou inúmeras vezes que tenha atirado. O adolescente relatou para a mãe que estava na cozinha tomando água, quando ouviu o tiro. Um deles correu assim que aconteceu, o outro, irmão mais novo, ficou junto ao corpo do irmão estirado no chão. O filho de Lena também permaneceu até a polícia chegar. Há algo que Lena não compreende e indaga ao longo desta cena. Porque só o meu filho foi levado? Há controvérsias nas versões contadas pela família à polícia. "Não me escutaram, já estavam supondo a verdade no que ocorreu quando o levaram. Os pais não estavam em casa quando o homicídio ocorreu, chegaram depois. Os meninos estavam brincando? Brigando? Meu filho era o melhor amigo do menino que morreu, desde muito pequenos." Conta ainda que seu companheiro está arrasado. Vem respondendo a um processo por porte ilegal de armas após o ocorrido em sua casa.

Camadas são compostas. Lena perdeu sua melhor amiga e cunhada há 6 meses. Ela se matou na aldeia, sem aviso prévio. "Ela estava passando por um momento difícil, mas passamos o dia todo juntas quando aconteceu e eu não percebi nada. Ela me ajudou a ralar mandioca, trançou uma rede para o meu filho, que havia machucado, ficamos conversando o dia todo e ela foi embora à noitinha. Eu nunca desligo meu celular, mas nessa noite eu desliguei. Na madrugada ligaram para meu marido dando a notícia." Lena me conta que ainda não se recuperou da morte da cunhada, que foi muito difícil, que até hoje ela não compreende e que ela (a cunhada) faz muita falta. A perda repercutiu nos demais membros da família, todos ficaram abalados. Seu filho lamentou muito a morte da madrinha.

Somente após um tempo de conversa, Lena me conta que está grávida, provavelmente de 8 semanas. Tentou por 5 anos um segundo filho e somente agora que já não esperava mais, veio a gravidez. Pergunto como ela recebeu a notícia e ela me diz que talvez tenha ficado grávida para ter mais força para enfrentar tudo o que está acontecendo. Concordo. Pergunto se ela já fez alguma consulta e como poderia ajudar. Lena me diz que é bastante ansiosa e que vinha tomando medicações para ansiedade e depressão há um tempo, mas assim que descobriu a gravidez, interrompeu o uso por medo de prejudicar a gestação. Percebo que ela

deseja esta gravidez e mais do que isso, que ela simboliza nesta gravidez uma mensagem de que é preciso seguir em frente. Mas como, diante de tanto sofrimento e mal-estar? Feridas de tempos e eventos diferentes, ainda abertas, que ora começam a cicatrizar, ora se abrem ainda mais. Ela me pergunta se eu sei de alguma medicação que possa tomar na condição atual, que não prejudique o bebê, pois está se sentindo muito mal diante dos últimos ocorridos e não tem conseguido dormir.

Lena é aluna do curso de Educação Intercultural da UFG. Veio com o irmão para a etapa, apostou na continuidade de sua formação, na continuidade da vida, apesar do que tem acontecido. Quem cuida de Lena? Com quem ela pode contar? São perguntas que me faço. A habilidade de Lena narrar os ocorridos, de tentar localizar suas dores pela via das palavras e situar seu mal-estar, a busca de escuta às palavras, que possam minimamente produzir sentido para ela diante de tantos eventos ainda incompreendidos, me dão um pouco de alívio. Alívio porque mesmo conhecendo-a a alguns minutos, pouco mais de 1 hora talvez, tenho a sensação de que ela tem recursos internos para compreender suas emoções. Sua habilidade de contar uma história se faz presente. Falar, se escutar falando e se sentir escutada pode ser um começo.

Falar não muda o modo como se desdobra a justiça infanto juvenil, falar não reverte a morte de sua cunhada nem muda o fato de que um homicídio ocorreu em sua casa e que seu filho e marido foram responsabilizados. Contudo, falar a permite se escutar em seu desejo de estar grávida, pode ordenar pensamentos, pode ajudá-la a entender melhor como ela mesma se sente diante de tudo. Isso pode mudar gestos, decisões, posturas diante do outro no futuro, ou minimamente pode gerar conforto, alívio, deslocamento subjetivo.

Por que Lena buscou escuta psicológica? A procura foi endereçada primeiramente pelos seus professores, que se sensibilizaram com seu caso e entenderam que a mesma precisava de apoio para continuar a etapa de formação. Ela foi encaminhada a mim devido ao conhecimento da instituição acerca de minha pesquisa em andamento. Entretanto, o que a faz vir? Há alguma aposta, creio eu, que não fica completamente evidente. Ao final ela me agradece pela conversa, me

diz que na próxima semana deverá antecipar seu retorno do curso a fim de comparecer presencialmente em uma audiência do filho. Apesar de não ser uma demanda dela, me preocupei com as questões processuais, administrativas e institucionais em que estava inserida. Fiz alguns contatos dentro e fora da UFG, busquei orientações e encaminhamentos que pudessem concretamente ajudá-la (serviço social, psiquiatria, rede de saúde mental), apesar de minha impressão de que ela não buscaria estes serviços. Pelo menos não aqui em Goiânia, onde ela não mora e não conhece tão bem. Qual o papel da universidade diante de uma aluna em situações como esta? Não fico com a sensação de que fiz tudo o que podia, mas me arego à objetividade de que fiz alguma coisa possível dentro do meu campo de conhecimento.

A atendi uma única vez presencialmente e trocamos algumas mensagens por *WhatsApp* depois. Acompanhei um pouco de sua gestação e do processo judicial com seu filho mais velho. Foi uma gravidez bastante complicada, ela passou por várias internações hospitalares e acabou perdendo o bebê, logo que ele nasceu. O bebê tinha vários problemas de saúde e os médicos anunciavam que ele não sobreviveria. O que já era um processo difícil, se tornou arrebatador. Nas palavras da estudante, “uma dor que nunca sara”. A gestação era extremamente desejada, esperança que acompanhava a travessia de muitas incertezas.

Em nossas conversas posteriores Lena relatou muita dor, muito choro. O filho mais velho foi julgado responsável pelo homicídio e acabou recebendo medida privativa de liberdade, o que levou a estudante a se mudar da aldeia para a cidade. “Saí do meu território e vim morar na cidade para visitar meu filho e amenizar o meu sofrimento.” Lena se põe em movimento a cada luta, a cada batalha. Quando pedi a ela autorização para escrever um relato sobre nossas conversas, ela me enviou um texto complementando o que eu havia escrito, contando com suas palavras essa passagem. Fico com a impressão de que ao contar essa história – colocando-a em palavras endereçadas a mim e a este trabalho – sua dor menos se torna menos solitária, na medida em que um outro se faz presente, pela via da escuta.

INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto da pesquisa que realizei no âmbito dos processos de subjetivação de estudantes indígenas na universidade, particularmente acerca dos modos de sofrimento vivenciados por eles no ensino superior, na graduação e na pós-graduação. Os relatos acima se referem a duas estudantes das etnias Trumai e Xakriabá, respectivamente, e abrem esta tese com o intuito de argumentar a favor da escuta no contexto universitário. Trago-os como forma de introduzir o leitor nas nuances subjetivas de duas vivências acadêmicas distintas na Universidade Federal de Goiás – UFG. Os trechos apresentados são recortes, situados temporalmente e espacialmente. Embora se tratem de situações pontuais de escuta, vejo nestes relatos aspectos elucidativos que fornecem mote para a compreensão do enredo da tese.

Sabe-se hoje que há um aumento expressivo no ingresso de pessoas indígenas de diversas etnias na educação formal superior do Brasil, nos âmbitos público e privado (SOUZA LIMA, 2016). Este crescimento se deu particularmente nas últimas décadas. Segundo Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de universitários que se autodeclararam indígenas foi de 9.764 em 2011 para 46.252 em 2021 (INEP, 2021). Apesar do crescimento, ainda é baixo o percentual de estudantes indígenas (0,5%) em relação aos demais estudantes da população geral e de outros grupos no ensino superior. O cenário abre portas a esta tese, pois permite pensar que são relevantes estudos acerca das trajetórias e percepções destes estudantes nas Instituições de Ensino Superior, que visem compreender os sentidos desta presença (e ausência).

O adoecimento emocional de alunos, professores e servidores nas universidades é atualmente alarmante. Casos graves de depressão, ansiedade, que muitas vezes levam ao suicídio, chegam ao conhecimento, o que preocupa os profissionais também inseridos nesse espaço (CARVALHO *et al*, 2020). No caso de estudantes indígenas, cujo ingresso tem sido mediado a partir da Lei de Cotas (Lei 2.711/2012), essa situação merece olhar mais aprofundado, pois, ao que parece, há

atravessamentos que marcam as dificuldades vivenciadas por eles, pelo fato de advirem de culturas com referências distintas das ocidentais.

Na pesquisa, parti da compreensão de que o modo como se sofre é histórico e que as nuances do sofrimento, os modos como se nomeia e se vive o mal-estar, a angústia, os afetos, variam de acordo com os discursos que operam socialmente e culturalmente. Neste processo, pude entender que a universidade produz modos particulares de sofrer. Muitos foram os relatos que escutei ao longo da pesquisa, cujos conteúdos contemplaram dificuldades relacionadas a problemas cotidianos diversos, os quais certamente interferem na qualidade da vida universitária.

No primeiro relato, a questão de Tainá (nome fictício) nos dá direção de um sofrimento atrelado à própria vivência dela na faculdade, ou seja, às dificuldades com os processos avaliativos, à relação com uma professora e com seus colegas. Situações como a que Tainá descreve, em que estudantes indígenas se sentem discriminados em sala de aula, foram frequentes. A sensação de ser tratada com descrédito pelos colegas, a constatação de critérios desproporcionais na atribuição de uma nota, o medo de não conseguir completar o curso a tempo, a falta de recursos financeiros, são aspectos denunciados não somente por Tainá. Conforme será mostrado ao longo da tese, vários outros estudantes também relatam vivência de racismo e discriminação em sala de aula, o que nos permite acessar a complexidade dos problemas envolvidos no âmbito das ações afirmativas. Os desafios extrapolam a garantia de ingresso dos estudantes indígenas nas universidades.

No segundo relato, a questão de Lena (nome fictício) naquele momento parecia estar mais relacionada a problemas externos, que acabaram interferindo em sua vida universitária. Certamente há muito mais o que poderia ser aprofundado em relação à sua vivência na universidade. Entretanto, se considerarmos que ela deixou o módulo antecipadamente e que não pode vir nas outras etapas em função de seu quadro de saúde, temos direção dos fatores que podem dificultar a permanência de um indígena na universidade. Particularmente, o que pode interferir na trajetória acadêmica de uma mulher indígena, uma vez que ela estava gestante. Lena parecia estar preocupada com inúmeras questões que se colocaram a ela em camadas

sobrepostas. O filho, a cunhada, a gravidez, sua saúde, o marido, a justiça. Em meio a tudo isso, a graduação em Educação Intercultural em uma universidade distante da sua cidade de origem. Em situações como esta, é comum que alunos indígenas deixem o curso¹.

Coccia (2018) sinaliza que a palavra *universidade* historicamente fez referência a uno, a universo. São instituições de origem corporativa, com vistas a uma unidade epistemológica. Como instituição de ensino ela ainda guarda esta concepção. O neoliberalismo opera no cenário acadêmico, impondo lógicas de trabalho e ensino produtivistas, favorecendo a competitividade aos que transitam por ela (FISHER, 2020). Aos inúmeros grupos historicamente marcados por processos de violência e exclusão colonialistas e racistas, estar neste contexto pode impactar profundamente seus modos de vida e seus processos de constituição subjetiva.

Por outro lado, a universidade também pode ser fonte de transformação social. Quando receamos que as universidades federais sejam dissolvidas a partir do discurso da extrema direita, temos proporção do que se pode perder, da importância de se manter o acesso à educação superior gratuita, de qualidade, que possa acolher a diversidade e promover o pensamento crítico. Nesta balança, entre contradições e potências, este estudo se insere, considerando a necessidade de que as políticas de ensino sejam revistas. Cabe entender como elas levam a modos graves de adoecimento e sofrimento, notáveis hoje nas universidades brasileiras.

É urgente que a universidade – como parte da sociedade e como instituição ainda responsável, em nosso tempo, pela construção e pela transmissão de conhecimentos – se reestruture para corresponder de fato aos objetivos de inclusão e permanência das ações afirmativas (BANIWA, 2019). Célia Xakriabá, na conferência “Mulheres Indígenas, resistência e protagonismo”, realizada na UnB em 2018, acrescenta ainda um outro objetivo a ser alcançado: a política de boa convivência.

1 As questões de Lena com o filho, com a Justiça e a relação com a polícia permitem refletir acerca das tensões vividas por muitos povos indígenas na relação com não-indígenas e a sociedade ocidental. Não fica claro em que medida o ocorrido com seu filho se insere em conflitos territoriais, mas se consideramos que a posse ilegal de arma por um indígena resulta de medida contra possíveis invasões, podemos pensar que um acidente como esses dificilmente teria acontecido se não precisassem se proteger com a arma em casa.

Nós viemos questionar. Nossa educação indígena é potente e precisa ser levada a sério. Questionamos a violência contra as mulheres que tomou força com a miscigenação que não foi pacífica, foi violenta. Começou nos corpos das mulheres indígenas e negras que foram estupradas e violentadas. Precisamos falar de feminicídio [...] precisamos avançar e falar de etnofeminicídio, a partir da identidade atrelada aos corpos das mulheres indígenas [...] A política de Ações Afirmativas não dá conta desse território. Porque não é apenas garantir a permanência, é preciso garantir uma política de boa convivência, além da questão financeira. A universidade precisa repensar o acolhimento de alunas indígenas. (*apud* Ruano-Ibarra e Gama, 2020, p.293)

Esta fala também abre portas a esta tese na medida em que denuncia modos de sofrer presentes nas trajetórias de mulheres indígenas no ensino superior. Seja pelas violências vividas fora dela, que são trazidas como marcas de uma história traumática, seja pelas violências reproduzidas dentro da própria estrutura institucional, expressas em políticas de ensino autoritárias, padronizantes, que negam a diversidade cultural de nosso país. Como Célia Xakriabá bem aponta, certas nuances não foram alcançadas pelas ações afirmativas, conforme desenvolvidas até aqui. Baniwa (2019) convida a todos que de alguma forma frequentam o espaço chamado universidade a sonharem com uma revolução pedagógica e epistemológica na antropologia. Neste sonho, as ideias de interculturalidade, multiculturalidade, diversidade cultural e epistêmicas “nos ajudam a criar espaços de debates e de criações de ideias ao menos para sair do lugar de conforto e da comodidade que a monologia nos acostuma.” (BANIWA, 2019, p. 37). Busquei me apoiar nesta perspectiva. Esta tese se situa em uma concepção pluriépistêmica e é deste lugar que espero trazer contribuições. Aqui, tem-se como referência a perspectiva da interseccionalidade, que compreende a articulação entre as categorias de gênero, classe, raça, idade, entre outros, para pensar os processos de organização, desigualdades e exclusão social (CREENSHAW, 1991; HIRANO, ACUÑA, MACHADO, 2019).

No âmbito da psicologia e das ciências da saúde, estudos sobre o tema do sofrimento de estudantes nas universidades nem sempre dispõem de análises interseccionais que discutam profundamente os fatores sociais e a sobreposição de

atravessamentos subjetivos, mas apontam, de modo geral, a experiência acadêmica como potencial desencadeadora de adoecimento psíquico (CARNEIRO, SOARES, SOUZA, 2021; GRANER, RAMOS-CERQUEIRA, 2019, SANTOS, 2019). Especialmente as discriminações de raça, gênero e classe mostram-se fatores relacionados à experiência de sofrimento na universidade, além dos modos como os estudantes lidam individualmente com as rotinas acadêmicas, as demandas de alta performance (MACÊDO, 2018), o ambiente em si (GRANER, RAMOS-CERQUEIRA, 2019). Neste ínterim, o estilo de vida, como por exemplo o abuso de álcool e outras drogas, parece também ser fator que interfere negativamente no modo como se vive a universidade (GRANER, RAMOS-CERQUEIRA, 2019).

Ao que parece, as redes de apoio são recursos que se associam a menores níveis de sofrimento (CARNEIRO, SOARES, SOUZA, 2021), o que se mostra importante à presente pesquisa quando pensamos, por exemplo, na rede afro-indígena da UFG, importante fator de proteção a alunos negros, quilombolas e indígenas. Além disso, algumas universidades brasileiras vêm desenvolvendo ciclos de debates; rodas de conversas acerca de temas relevantes à população acadêmica, como o suicídio; atendimentos individuais e coletivos; além de grupos de trabalho com profissionais da assistência estudantil (CACCIA; DOMINGUES, 2024). Estas ações têm o intuito de proporcionar diálogos, acolhimento e alívio, tanto pela via da escuta e orientações quanto pela troca de experiências (MACÊDO, 2018; SANTOS, 2019). Indicam também que os profissionais das universidades começam a se mobilizar diante dos modos de sofrer que se manifestam, compreendendo que precisam acessar sistemas de conhecimento diversos, que favoreçam a escuta (CACCIA; DOMINGUES, 2024).

Carvalho *et al* (2020) denunciam: o adoecimento psíquico está generalizado e não se trata do sofrimento apenas daqueles situados fora da condição privilegiada da branquitude. Ao contrário, todos padecem do sistema universitário e parecem carecer de modos de cuidado, modos de entendimento além da lógica moderna, ocidental, colonial, dualista. Se os efeitos da colonialidade não desapareceram apesar dos passos dados em direção à descolonização, se ela (a colonialidade) atinge a todos de alguma forma, se ela é um “trauma que dura” (KILOMBA, 2020),

como lidar com as diversas formas de adoecimento e sofrimento, que se renovam em ciclos intermináveis e geram ainda mais exclusão, mais opressão e mais violência (GUERRA, 2022)? Como romper ciclos? Como podemos avançar para outros pactos no futuro porvir?

Andrea Guerra (2022) convida a rever a clínica psicanalítica contemporânea a partir da noção de transferência. Ela ilustra seus argumentos trazendo o seguinte trecho da sessão de um jovem (p. 24):

- Só que eu, diferente de você, estou vestindo uma camisa com um alvo pintado nela. Não importa o que eu faça, estou na mira, fala o adolescente.
- Então, tire a camisa!, intervém a analista.
- Não sou eu quem a veste sobre mim. Não consigo tirá-la do meu corpo.

Entre atropelos, equívocos e desajeitos, interlocuções como esta nos sugerem uma estrutura discursiva que impacta a clínica e a escuta do analista. Discurso como instância coletiva que incide no inconsciente do sujeito. Este jovem que afirma que não é possível tirar a camisa que vestiram nele, dá testemunho de um Outro que não tem boas intenções, internalizado, construído imaginariamente por ele, mas que, ao mesmo tempo, está “concretamente fardado e miliciano no seu território. Assim como um negro, morto no supermercado onde foi fazer compras, dificilmente seria assassinado se fosse branco e estivesse vestido de terno.” (GUERRA, 2022, p. 159). Trata-se aqui de uma condição histórica, a ser reconhecida. Como escutar isso que habita em intensidade e que não conserva traços representacionais do que aconteceu?

Rivera (2020), na mesma proposta de articular psicanálise, história e contemporaneidade, traz um questionamento ao mito forjado por Freud em Totem e Tabu. O mito da horda primitiva constituiu a tentativa do autor de explicar as bases fundantes do processo civilizatório humano (FREUD, 1913/1996). Ele toma como ponto de partida a hipótese de que um bando de machos vivia submetido à tirania de um pai que detinha todos os poderes, entre eles a posse das mulheres. Após assassinarem o pai, os filhos (irmãos) devoram-no, e o pai, agora morto, “torna-se o significante que instala a fratria, sociedade guiada pela Lei que impede que qualquer um deles venha a ocupar o lugar tirânico que o pai ocupava.” (RIVERA, 2020, p. 23).

A narrativa sobre o pacto social fundado nesta obra apoia um ideal ocidental de sociedade justa e igualitária e oculta a exploração dos que estão fora das fronteiras arbitrárias que delimitam o suposto conjunto de “irmãos frateros”. Ela denuncia a completa ausência das mulheres nesta possibilidade de partilha, nomeadas como mero objetos de gozo do pai. Nega-se a elas, pela via do significante “irmãos”, qualquer possibilidade identificatória e de reconhecimento. Elas representam o apagamento significativo e busca-se “carrear com ele a exclusão de muitos/as sob a ilusão de ‘todos’” (RIVERA, 2020, p.24).

Rivera (2020) propõe a perspectiva antropofágica de Oswald de Andrade e seu argumento de que viver é violar o tabu:

Em vez de se submeter ao que vem do colonizador (...) se trataria de distorcê-los explicitamente e fazê-los *seus*, deles se apropriando para forjar uma identidade *imprópria*, por assim dizer: tão problemática quanto utópica. Por esta via, a antropofagia defende como traço definidor do Brasil, pode-se dizer, a própria questão do outro (...) e um modo de identificação que, ao mesmo tempo, constitui uma assimilação extrema e uma destituição da suposta superioridade do outro, por meio da irreverência e da paródia (RIVERA, 2020, p. 15).

Com este argumento, a autora busca pensar as psicanálises periféricas, como a brasileira, na via do que denomina de psicanálise antropofágica. Ela propõe uma psicanálise descolonizadora e aponta a necessidade de abirmos mão de uma Psicanálise una e neutra para falarmos simplesmente de psicanalistas encarnados e em enorme diversidade. Esta compreensão tem importância para este trabalho, uma vez que trataremos aqui da possibilidade de escuta e interlocuções com sujeitos indígenas que estudam nas universidades brasileiras. De partida, sujeitos com uma carga histórica colonizadora, mas que não estão no passado em hipótese alguma (FABIAN, 2013). Ao contrário, estão presentemente negociando suas entradas e permanências em uma instituição marcada pela ocidentalização e pela colonização que é a academia.

Simultaneamente, outra perspectiva se coloca. Os relatos apresentados ao início permitem pensar na singularidade daquelas estudantes, em amarrações subjetivas únicas, mesmo quando se trata de situações comumente descritas pelos

estudantes. Este ponto será discutido ao longo da tese. Pretendo mostrar, a partir do diálogo entre antropologia e psicanálise, como, no lugar de indivíduo e pessoa, a noção de sujeito e de singularidade são vias valiosas para se pensar a escuta e as trajetórias dos estudantes universitários indígenas com quem conversei.

Se olharmos para estes atendimentos como relações, do ponto de vista clínico, temos a dimensão de algo que escapa à objetividade histórica e à racionalidade política. Pude identificar nestes relatos a escuta do desejo. Desejo de seguir em frente, de se projetar em uma nova etapa, desejo de gravidez, de encontrar vias para minimizar o sofrimento. Este aspecto é valioso, particularmente aqui podemos encontrar uma contribuição da psicanálise. A clínica psicanalítica aposta no sujeito, que não é apenas produto objetificável das circunstâncias. Há uma imbricação. O sujeito molda ao mesmo tempo em que é moldado. Molda enquanto fala, endereçado a um outro, que se põe a escutar. Repete e transforma. Pretendi mostrar, ao longo da tese, como esta perspectiva se alinha com a ideia da Banda de Moebius, trabalhada por Lacan (1962-1963/2005); com a ideia do ciborgue e das relações compostistas, trabalhada por Donna Haraway (2016, 2021); e também com algumas construções acerca das subjetividades indígenas.

“Cada pessoa é uma cosmologia”. Escutei esta frase no Mini-Simpósio em Educação, que aconteceu na tarde do dia 27 de julho, no IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, em 2022. O tema em discussão era *Educação Escolar Indígena Diferenciada: Derrubando os Muros da Colonialidade* e contou com o debate de Germano Lima, Darlene Taukane, Eliel Benites e Zair Santos, instigados pelas mediações de Geovane Pankararu, que coordenou a mesa. Não me lembro exatamente qual dos componentes da mesa fez esta afirmação, mas a anotei em meu caderno e só depois de um tempo pude voltar a ela e de fato pensar em sua profundidade e em suas implicações.

Esta frase remete à discussão, fundamental a este trabalho, acerca das relações e composições indivíduo-sociedade, sujeito-cultura, pessoa-coletividade. Tornar-me uma antropóloga cujo percurso anterior se deu na psicologia e na psicanálise é rever os modos pelos quais tenho compreendido estas relações. Cosmologia é uma palavra que amplia as noções de sociedade e cultura. Remete às

teorias do mundo, do universo, nas quais humanidade é apenas mais um dos elementos, e não a grande referência excepcional. As cosmologias indígenas produzem conhecimento acerca de modos de ser e estar, os quais envolvem interdependência permanente (BENITES, 2022), reciprocidade entre as diversas forças e organismos que habitam o cosmos, ou, em outras palavras, composições *naturezas culturas* (HARAWAY, 2022).

Considerar cada pessoa uma cosmologia é entender que ela traz em si as diversas conexões que a compõem em diversos mundos, com diversos seres. Neste sentido, trabalhar com as categorias de indivíduo, sujeito ou pessoa requer, no mínimo, o deslocamento necessário para compreender que estas concepções se inserem em um determinado escopo epistemológico, moderno e ocidental. Elas precisam ser debatidas a partir do que se mostra em campo, de maneira viva na fala das pessoas que escutamos e com as quais interagimos e nos relacionamos. Se cada pessoa é uma cosmologia, podemos pensar que cada um carrega em si um cosmo, de modo coletivo, mas também singular.

No âmbito das perspectivas indígenas acerca da subjetividade, a frase de Krenak (2019) que trago como epígrafe da tese guarda uma potência, pois enlaça expansão subjetiva à resistência dos povos indígenas. Há muito o que aprender com esta afirmação. Modos de subjetivação, subjetividades, singularidade, expansão, resistência e transformação são aspectos que busquei aproximar na pesquisa.

No campo da antropologia contemporânea, Sahlins (1997) argumenta que há um pessimismo, expresso na visão de que as culturas indígenas e tradicionais estão condenadas a desaparecer devido à globalização, ao colonialismo e às forças externas. Para o autor, essas culturas não são meramente vítimas da modernidade, mas sim agentes ativos que reconstroem seus significados e práticas culturais. Não se trata de uma simples aceitação de imposições externas, mas uma forma de criar formas de viver que preservam suas tradições. Há uma crítica à ideia de cultura como algo estável, homogêneo, durável, que também é sustentada por outros autores (HARAWAY, 2016, 2022; MOORE, 2000; ORTNER, 2007; VIVEIROS DE CASTRO, 1996, entre outros). O autor se coloca em favor do argumento de que as populações indígenas têm mantido suas culturas ao mesmo tempo em que adotam e

adaptam elementos de outras culturas, refutando a ideia de uma perda inevitável de autenticidade (SAHLINS, 1997). Esta concepção contém elementos a serem desdobrados ao longo da tese, no que diz respeito a estudantes indígenas inseridos no âmbito da universidade. Pretendo desenvolver a hipótese, trabalhada ao longo da pesquisa, de que estes estudantes mantêm e resgatam suas culturas ao mesmo tempo em que lidam com inúmeras demandas culturais diferentes, processo que ocorre em meio a lutas, resistências e sofrimento.

Para Suely Rolnik (2023), as relações de poder e consumo moldam a vida contemporânea numa dimensão também psíquica. O arranjo colonial capitalista enrijecesse e fragmenta as subjetividades. O inconsciente neste regime de vida é cafetinado. Inconsciente que se alinha aos interesses da acumulação de capital e perpetuação das hierarquias coloniais. Quer dizer, explorado, silenciado, dominado, com fins de lucro. Como consequências deste sistema tende-se a desvalorizar as experiências e saberes tradicionais. A autora resgata a noção Guarani de Sandra Benites (BENITES, 2015) de que a palavra é um veículo essencial, que imbrica experiência interna (a alma ou espírito) e mundo externo. Sua desarticulação resulta em um distanciamento que leva ao adoecimento. A recuperação desta conexão é fundamental para o bem-estar e a resistência cultural. A articulação entre a palavra e a alma, segundo a autora, promove espaço de criatividade e autenticidade, essencial para a saúde mental e emocional.

A autora trabalha ainda com a ideia de insurreição ao abordar formas de resistência e criação que desafiam a lógica dominante (ROLNIK, 20223). A micropolítica, neste âmbito, pode ser tomada como conjunto de ações – cujo foco é a subjetividade – opostas às grandes narrativas e estruturas de poder. O conceito de micropolítica permite conceber intervenções em pequenas esferas e a clínica psicanalítica pode ser inserida neste campo, uma vez que é no um a um, na singularidade, que se espera produzir mudanças significativas. A micropolítica pode, deste modo, ser tomada aqui como estratégia que une coletivo e individual.

Quando retomamos produções acadêmicas atuais acerca de trajetórias indígenas nas universidades, cabe mencionar que não foram encontradas interlocuções entre o tema dos modos de subjetivação e das subjetividades –

enquanto categorias emergentes nas ciências sociais que pode contribuir para a compreensão do modo como as emoções e os sentimentos incidem sobre os sujeitos contemporâneos (MALUF, 2013; MOORE, 2000; ORTNER, 2007) – e a psicanálise, especialmente no que diz respeito à contribuição desta para pensar a escuta de pessoas indígenas, no contexto acadêmico. Esta tese abre caminhos neste campo.

Quando me refiro a subjetividades, busco me aproximar dos modos de perceber, de viver, de sentir, de nomear, de falar, de sofrer. Cabe lembrar que subjetividade não é uma categoria evidente por si só. Como afirmei, foi importante à construção deste trabalho situar que certas categorias nas ciências sociais e nos campos psi foram construídas criando dualidades e divisões que atenderam a grupos privilegiados. Não existe uma ideia consensual de subjetividade como verdade, como atributo a ser encontrado no outro. Em muitos momentos da tese, utilizo a expressão *processos de subjetivação* ou *caminhos de produção subjetiva* para marcar mais os movimentos de produção subjetiva no mundo e menos um processo dado e finalizado, como resultado. Subjetividade é efeito da relação. Este aspecto será aprofundado ao longo da tese.

A pesquisa realizada tem proximidade metodológica com outros estudos realizados com indígenas no âmbito das universidades brasileiras e que trabalharam com percepções de diferentes etnias neste contexto (BANIWA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020; FAUSTINO *et al*, 2020; LISBÔA, NEVES, 2019; RUANO-IBARRA, GAMA, 2020). Estes estudos são oriundos de diferentes disciplinas (educação, letras, ciências sociais, entre outras), não se restringindo apenas à antropologia. Portanto, a presente pesquisa não é a primeira a se preocupar com as trajetórias de estudantes indígenas no ensino superior, mas é a primeira a ser realizada na UFG e que aborda, além das subjetividades, as possibilidades da escuta clínica aos estudantes e o diálogo entre antropologia e a psicanálise.

Conduzi a pesquisa etnográfica entre os anos de 2021 e 2024. Na primeira etapa, em 2021 e 2022, realizei 11 entrevistas com estudantes da UFG. Entre os entrevistados havia diversidade linguística e étnica, característica do próprio campo em questão. O contexto universitário tem reunido estudantes indígenas de diferentes

origens e tradições, os quais têm convivido entre si de modo intercultural, criando redes, amizades, trazendo diversidade à universidade. Conversei com estudantes das etnias Mehinako, Trumai-Suiá, Kalapalo-Kuikuro, do Alto Xingu; Apinajé, Krahô, Xavante, Xerente, Karajá, de Tocantins e Guaraní-Kaiowá, de Mato Grosso do Sul. Além disso, busquei reunir dados que são frutos de observações e interações em salas de aula, em eventos acadêmicos, em grupos de formação diversos, dentro e fora do âmbito da UFG. Participei, ainda, de falas públicas de estudantes indígenas do ensino superior de diversas universidades, em ambientes diversos, além de suas próprias narrativas escritas, publicadas em artigos acadêmicos, livros e outros canais.

A escuta clínica foi um dos aspectos investigados e surgiu simultaneamente à construção do campo, após esta primeira parte da pesquisa. Os atendimentos que realizei, sejam a longo ou a curto prazo, foram consequência de algumas relações tecidas com o tempo, particularmente entre os anos de 2023 e 2024. Alguns estudantes começaram a me procurar para conversar, para me contar suas angústias, falar de seus mal-estares, de suas conquistas, de seus cotidianos. Me percebi desejante desta escuta. Houve procura por atendimento psicológico, assim como houve oferta e interesse de minha parte, uma vez que estava conduzindo uma pesquisa sobre este tema. Ou seja, a escuta foi construída como possibilidade de troca com alguns desses estudantes.

No âmbito desta tese, abordarei em profundidade apenas o trabalho de escuta que vem sendo realizado com Luanna Arapiun, estudante de doutorado da Ufopa. Esta escolha se deu por ser o caso que tenho acompanhado há um tempo maior, com relação mais consolidada para a escrita. Dos dois relatos de atendimento trazidos ao início, apenas Tainá está entre os 11 estudantes da UFG que participaram da etapa de entrevistas. O caso de Lena surgiu como demanda após a etapa das entrevistas, quando a pesquisa já tinha dois anos de andamento. Trata-se de um campo complexo, que se constituiu nas bordas que separam e que aproximam antropologia e psicanálise. Este aspecto será aprofundado ao longo da escrita.

O objetivo geral da tese foi investigar caminhos de produção subjetiva na universidade, buscando compreender como estudantes indígenas no ensino superior, ao mesmo tempo, transformam e são transformados pela experiência neste espaço. A hipótese trabalhada é a de que os estudantes indígenas indigenizam a universidade, ao mesmo tempo em que também sofrem impactos e transformações por sua experiência neste contexto.

Foram objetivos específicos: 1) conhecer modos de subjetivação de estudantes indígenas no ensino superior a partir de entrevistas e atendimentos clínicos com alunos na graduação e na pós-graduação; 2) investigar possíveis modos de sofrimento vividos por estudantes indígenas neste contexto e a que são atribuídos; 3) refletir acerca do que pode favorecer e dificultar a escuta clínica entre pessoas de culturas diferentes; 4) analisar de que maneira as questões suscitadas em campo trazem desdobramentos teóricos à interlocução entre antropologia e psicanálise. No capítulo 1, apresento informações acerca da presença e das vivências de estudantes indígenas nas universidades, a partir de autores indígenas e não-indígenas. Retomo o que a literatura aponta como principais desafios às ações afirmativas hoje, no âmbito das políticas de inclusão e permanência, e destaco a importância da perspectiva pluriepistêmica como via de subversão das relações de dominação no âmbito acadêmico.

No capítulo 2, retomo o que antropologia e psicanálise compreendem por sujeito e subjetividade, marcando aproximações e diferenças entre os campos. A etnobiografia é apresentada como perspectiva que permite acessar o tema das subjetividades na antropologia, a partir das biografias, das narrativas de si e do outro. Destaco as noções de afeto e devir no âmbito da pesquisa etnográfica e proponho, a partir dos autores trabalhados, o devir como dimensão subjetiva que escapa à fixação.

No capítulo 3, dou ênfase em discussões já realizadas por outros autores e por outros estudos na articulação entre antropologia e psicanálise, em diferentes campos de pesquisa. Apresento o debate acerca da etnopsicanálise. Destaco

algumas críticas a ambos os campos e proponho vias de deslocamento no campo psicanalítico que podem favorecer a escuta entre sujeitos de culturas diferentes.

No capítulo 4, busco articular elementos conceituais da teoria e da clínica psicanalítica à perspectiva de Donna Haraway – particularmente à figura do ciborgue, trabalhada pela autora – além de algumas construções acerca dos modos de subjetivação indígenas. Especialmente, ressalto as contribuições desta autora para a prática metodológica na pesquisa em antropologia e destaco sua proposta de revisão epistemológica à psicanálise. Por fim, apresento caminhos contemporâneos possíveis para compreender as subjetividades indígenas e a escuta clínica, buscando integrar as perspectivas em questão.

No capítulo 5, apresento as experiências relatadas pelos colaboradores desta pesquisa. São abordadas entrevistas que realizei com estudantes indígenas da Universidade Federal de Goiás. Busco destacar os motivos que os levam a querer cursar uma graduação, que estão além de uma racionalidade política. São destacados alguns aspectos de seus modos de sofrer, as dificuldades vivenciadas e as transformações vividas a partir de suas trajetórias na universidade. É discutido que os movimentos de ir, vir, tornar e retornar às suas comunidades compõem suas subjetividades, dando mostras de uma amarração criativa e necessária que os conecta com, e não os desliga de suas tradições e origens.

No capítulo 6, destaco as particularidades das experiências de mulheres indígenas no ensino superior. Retomo relatos de interlocutoras com quem convivi ao longo de 3 anos. São abordadas experiências de mulheres indígenas que são estudantes da UFG e de uma estudante de pós-graduação em particular, da UFOPA, com quem partilho a autoria deste capítulo. Além disso, trago dados oriundos de publicações de mulheres indígenas, acerca dos modos como percebem suas próprias trajetórias universitárias. É trabalhada a hipótese de que, além das dificuldades vividas na universidade enquanto estrutura que reproduz elementos coloniais eurocêtricos, há, em alguns casos, tensões de gênero vividas nas comunidades, o que também pode causar sofrimento. É discutido que a conexão coletiva com outras mulheres de diferentes gerações as coloca num trabalho de transmissão que envolve as transformações em articulação com as tradições.

No capítulo 7, apresento parte do trabalho de escuta que vem sendo realizado com uma estudante de pós-graduação da etnia Arapiun, ao longo de 2 anos. Abordo aspectos de sua trajetória acadêmica, que dão mostras de uma amarração única como sujeito. Destaco elementos que atravessam nossa relação e retomo alguns conceitos teórico-clínicos para compreender o possível papel da psicanálise na universidade.

CAPÍTULO 1

EM DEFESA DE UNIVERSIDADES PLURIESPISTÊMICAS

Com este capítulo busco introduzir aspectos que caracterizam a inclusão e a permanência de estudantes indígenas nas universidades, a partir das literaturas indígena e não-indígena. Sua função na tese é trazer ao leitor um panorama da presença (e ausência) destes estudantes no ensino superior. Busco também marcar avanços e lacunas no que diz respeito às ações afirmativas hoje, além de destacar o que alguns autores apontam ser imprescindível para que a universidade possa, de fato, fazer jus à interculturalidade.

A inserção de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, entre outros fatores, se relaciona às políticas de valorização dos povos tradicionais, fundamentais para a garantia de direitos historicamente negados. A Lei de Cotas (Lei nº 12. 711/2012) é conhecida como marco que passou a garantir o ingresso deles no ensino superior em muitas universidades. Neste contexto, a autodeclaração racial também pode ter contribuído para o aumento do acesso de jovens com diversos atravessamentos étnico-raciais às universidades, uma vez que, nas últimas décadas, “temos assistido a um processo de ressignificação de identidades negras e indígenas na esteira dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da cultura e história afro-brasileira e dos povos originários.” (SENKEVICS, 2021, p. 210)².

A lei mencionada configurou-se como conquista necessária, permitindo que essas iniciativas passassem de experimentos isolados a políticas obrigatórias nas Instituições Federais de Ensino Superior. Ou seja, antes apenas algumas instituições se organizavam de modo mais experimental, oferecendo editais específicos de acordo com seus interesses e possibilidades (CRUZ, 2017). Com a

2 O crescimento verificado na inclusão de estudantes indígenas nas universidades brasileiras acompanha o aumento da população de indígenas autodeclarados residentes no Brasil, que passou de 0,47% em 2010 para 0,83% em 2022, do total de habitantes no país, de acordo com o último censo. Deve-se olhar para os dados estatísticos com cuidado, pois eles sofrem alterações de acordo com mudanças nos métodos de coleta das pesquisas censitárias. Por exemplo, no caso dos indígenas residentes em território nacional, cabe lembrar que antes não se perguntava “você se considera indígena?” fora das terras indígenas (AGÊNCIA BRASIL, 2023).

Lei, passa a ser um processo implementado em todas as universidades brasileiras. Antonio Carlos Benites (2022, p. 97) argumenta:

A Lei 12.711 (Lei de Cotas) nos deu uma garantia de estar na universidade, o que é de suma importância para os povos indígenas. Assim, podemos frequentar o mesmo espaço dos estudantes não indígenas. Nossa presença na universidade é um modo de resistência e ocupação de espaço, de retomada dos nossos saberes indígenas que há muito tempo estiveram silenciados na academia. Com a produções escritas - artigos, dissertações, teses e livros – estão registrados os nossos conhecimentos por nós que não éramos vistos como escritores dos nossos próprios saberes.

Segundo José Jorge de Carvalho *et al* (2020), as políticas de cotas, impostas em muitos casos de cima para baixo às universidades, “diminuíram consideravelmente as zonas de conforto do intelectual nesse jogo de desterramento” (p. 151). Tratar o outro como objeto de estudo já não é mais uma opção, pois precisamos aprender a viver com, pelo menos, dois outros em nós mesmos:

o outro intelectual do dito Primeiro Mundo, que tomamos por referência, e o outro laico, o povo, que tomamos por objeto. Um outro que investimos em ser, mas nunca seremos; e o outro, o povo, que de fato somos, mas investimos em não ser. É um duplo desterramento o tempo todo! (CARVALHO *et al*, 2020, p. 151).

Baniwa (2019) nos chama a atenção para o fato de que o mundo é poliepistêmico. Ele, professor universitário que assumiu em 2021 o cargo na Universidade de Brasília, alerta para a importância da presença de diferentes saberes na universidade, uma vez que não existe apenas saber ocidental na ciência e muito menos no mundo. Parece óbvia esta constatação, no entanto muitas lutas precisaram ser travadas e muito reconhecimento da história foi necessário para que os indígenas pudessem ingressar nas universidades nos últimos tempos (BANIWA, 2019). Hoje eles estão cada vez mais presentes neste espaço, o movimento indígena está cada vez mais potente e vivo. Contudo há inúmeros desafios pela frente, relacionados não só ao ingresso assegurado a partir das vagas garantidas por lei, mas à permanência desses estudantes, incluindo as condições necessárias para concluírem as suas formações.

É fundamental que as pessoas indígenas estejam concretamente nas universidades e não apenas o conhecimento delas. Isso dá um novo tom à perspectiva. Vaz Filho (2019) aborda este ponto em sua escrita. O autor é um dos pioneiros na retomada da cultura Arapiun no baixo Tapajós e atualmente é professor universitário. Ele comenta que a presença dos indígenas nas universidades incomoda aos brancos. Há uma diferença entre os saberes produzidos por não-indígenas acerca dos conhecimentos tradicionais e os saberes produzidos pelos próprios indígenas, a partir de suas experiências concretas e de seus corpos e vozes próprios.

Certamente há uma grande diferença de uma aula de etnologia indígena quando os nativos estão presentes objetivados apenas no texto, para uma aula onde estão, como sujeitos, sentados à frente do professor(a) e discutindo criticamente sobre o que se diz ou se pensa sobre eles (VAZ FILHO, 2019, p. 82).

1.1. Por que o ensino superior?

Entre os motivos que têm levado estudantes indígenas a optarem pela formação acadêmica, Souza Lima (2016) destaca que a educação superior passou a ser uma alternativa para obtenção de recursos, para melhor compreensão e manejo das ações de Estado nas aldeias e para aquisição de conhecimentos instrumentais a fim de que estabeleçam diálogos menos desiguais (SOUZA LIMA, 2016). Nesse processo, a universidade é também “espaço para aperfeiçoar, enriquecer e complementar os conhecimentos e saberes tradicionais” (BANIWA, 2009, p. 33).

A conquista do diploma universitário representa aos povos indígenas um instrumento de luta e resistência, acima de tudo. Na prática, o direito à educação constitui um meio para a apropriação linguística e, de modo amplo, para conhecer as formas de interlocução da sociedade englobante (BANIWA, 2015; BENITES, 2022).

Cabe lembrar que muitas regiões indígenas vivem em situação de alta vulnerabilidade. O acesso à universidade, em muitos casos, não é apenas um caminho possível para alguns, mas em muitos contextos é a única forma de sobrevivência de famílias ou de comunidades inteiras. As comunidades confiam aos

jovens estudantes indígenas o desafio de lutarem pela resistência, por meio de suas trajetórias escolares e universitárias. A trajetória universitária torna-se uma via para abrir caminhos: “ocupar espaços, apropriar-se de ferramentas e métodos, ampliar o diálogo, compor novas formas de conhecer, fortalecer os corpos.” (DAL BÓ, 2018, p. 237), podendo inclusive fortalecer as relações com as próprias comunidades de origem.

Com o avanço do capitalismo, a destruição de territórios das comunidades indígenas e o apagamento de conhecimentos tradicionais antigos são intensificados. O acesso à universidade tem sido uma via do Estado para mitigar os processos de colonização interna e destruição desses povos. Essa preocupação aparece nas pesquisas de pessoas indígenas que visam explicitar as consequências das transformações que seus respectivos povos veem sofrendo, denunciar as vivências de exclusão experimentadas nas políticas de inclusão e pensar o resgate de tradições e conhecimentos (APINAJÉ, 2019; BANIWA, 2019; BENITES, 2022; CRUZ, 2017; FILHO, 2019; KRAHÔ, QUINTILIANO, OLIVEIRA, 2019).

Júlio Apinajé (2017) fala de uma crise geracional na transmissão dos conhecimentos tradicionais em sua comunidade e os riscos que esta lacuna traz aos saberes de sua cultura.

Os Mënywjaja (os jovens) dizem que os anciãos não passam o conhecimento que detêm adiante. Os anciãos, por sua vez, afirmam que os jovens não têm curiosidade ou interesse em aprender, sendo que os próprios Mënywjaja não discutem isso entre eles. Isto causa um problema muito grande para a comunidade, pois os saberes ancestrais acabam não sendo transmitidos da forma adequada às novas gerações, que seduzidas pelo universo cultural não indígena, não sabem mais como agir adequadamente. Este processo está muito rápido (APINAJÉ, 2017, p. 75).

Para o autor, a educação formal se torna principalmente importante pela crise territorial e ambiental em que se encontram alguns povos brasileiros. Nesta lógica, a educação é lugar não só de risco à perda de conhecimentos, uma vez que este processo já ocorre em muitas dimensões, não só pela vivência na academia. Mas, paradoxalmente, é lugar também de resgate tradicional. Estamos diante de poliepistemologias corporificadas, às quais a universidade, local privilegiado de

construção e ampliação do conhecimento, em seu compromisso com a sociedade, deve acolher e incentivar.

Para Felipe Cruz (2017), da etnia Tuxá, a busca de indígenas pela academia é impulsionada pelo “intuito de se fazer ouvir, de tentar falar de dentro da universidade e também, quando necessário, a partir dos códigos de conhecimento dos brancos” (CRUZ, 2017, p.97), uma vez que esta é, ainda, a forma hegemônica pela qual se é possível falar e ser escutado neste espaço. Relata que perguntas do tipo: como ser levado a sério? as acompanham desde o início de seu percurso no ensino superior. O autor ressalta que há ainda uma invisibilidade quanto a outros códigos, outras formas de conhecimento, que por isso mesmo são colocados neste lugar de “outro”, como secundárias.

Cruz argumenta que as políticas afirmativas muitas vezes não vão além da garantia de mero acesso, caindo no tipo de política “para inglês ver” que, com fins estatísticos, pretende vender uma imagem de inclusão e de tolerância. Os índices numéricos sobre a presença indígena nas universidades dizem pouco sobre o que efetivamente está acontecendo nas salas de aula e nos corredores universitários. E menos ainda sobre as condições necessárias para contornar a invisibilidade relegada aos povos indígenas desde os primórdios do processo colonial (CRUZ, 2017).

Como podemos notar, longe de ser uma realidade exemplar, há inúmeros obstáculos enfrentados por eles. Há elevada tendência à evasão dos cursos, além do prolongamento no tempo de formação (AMES, ALMEIDA, 2021; PAULINO, 2016). Ou seja, a questão da integração de indígenas nas universidades não se encerra com o oferecimento de vagas (com ações de inclusão), mas com o devido acolhimento, que proporcione condições de permanência no espaço acadêmico e nos cursos de graduação e pós-graduação. Esses desafios dizem respeito tanto ao ensino superior, como etapa da educação formal a que os indígenas têm direito, quanto à universidade como espaço não só geográfico e político, mas também afetivo e identitário.

1.2. Em questão, a permanência

Com relação às políticas de permanência, a partir de 2008 as universidades públicas passaram a implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que não faz referência específica à assistência aos estudantes indígenas, mas tem sido uma estratégia de manutenção desses estudantes nas universidades (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018). Em 2013 foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa de Bolsas Permanência, a fim de viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, entre eles indígenas. Desde então, os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada, o que se justifica pelas especificidades socioculturais dos mesmos (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018).

Destaca-se, por outro lado, que: primeiro, nem todos os alunos recebem auxílio-alimentação, bolsas permanência ou outros tipos de recursos públicos; segundo, estes recursos não configuram um valor suficiente a ponto de permitir que os estudantes dependam exclusivamente deles e vivam em boas condições a partir destes recursos. Mesmo entre os que têm acesso às bolsas, há aqueles que precisam, por exemplo, sustentar famílias inteiras. Deste modo, necessitam trabalhar para arcar com as despesas, conciliando trabalho e estudo (KRAHÔ, QUINTILIANO, OLIVEIRA, 2019). Além disso, a maioria dos estudantes indígenas brasileiros hoje estão situados em universidades particulares, até porque boa parte das instituições de ensino superior existentes no país são privadas e com o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, o ingresso nas instituições de ensino superior privadas é favorecido (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018).

Paulino (2016) discute que a permanência dos indígenas no ensino superior se torna possível mediante à “efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário” (p.132). Destaca-se a importância da possibilidade de pertencimento no que tange aos processos de subjetivação, uma vez que os rituais da academia em nada se assemelham aos indígenas e quando um indígena ingressa na universidade precisa entender como tal estrutura funciona. A

branquitude é hegemônica em todos setores da instituição e é a partir dela que são constituídas as políticas públicas para indígenas, quilombolas e negros. Para Baniwa (2019), os não-indígenas são, neste contexto, membros orgânicos da sociedade colonial, representando pensamentos e modos de vida de sua sociedade colonial. Embora, paradoxalmente, lutem contra isso.

Krahô, Quintiliano e Oliveira (2019), autoras com percurso na pós-graduação em antropologia na UFG, enfatizam que, apesar de os temas da interculturalidade e da decolonialidade estarem presentes hoje nos debates acadêmicos, o que prevalece nas provas, nas matrizes curriculares e no cotidiano da sala de aula é ainda o conhecimento eurocêntrico. Percebe-se um descompasso entre o interesse dos estudantes indígenas e a lógica acadêmica. Descompasso que pode ser percebido, por exemplo, na experiência de Tainá descrita ao início da tese. Os modos como as avaliações são pensadas, a que tipo de saber se destinam, os modos como os trabalhos são lidos e compreendidos, os critérios para um trabalho ser avaliado com nota suficiente consideram menos modos de vida tradicionais que os ocidentais eurocêntricos.

Os estudantes buscam na universidade um lugar também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia ainda tem se mostrado pouco afetada por essa presença em sua amplitude epistêmica e metodológica (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018). Daí a necessidade de que esta pauta seja retomada a fim de que tais perspectivas deixem de apontar apenas uma tendência futura e possam de fato fazer parte da formação dos jovens estudantes que integram a academia hoje, em suas diferentes etnias.

Ao retomarem as dificuldades de antropólogas que ingressaram na academia por meio do sistema de ações afirmativas, Krahô, Quintiliano e Oliveira (2019) destacam a criação da rede afro-indígena na Universidade Federal de Goiás como rede de apoio que permitiu a continuidade das mesmas no ambiente acadêmico. Para as autoras, os povos negros, indígenas e negros quilombolas carregam como tradição a coletividade e a ajuda mútua, o que justifica a procura por grupos de sobrevivência dentro do território acadêmico (KRAHÔ, QUINTILIANO, OLIVEIRA, 2019, p 16): “quando viemos para esse mundo totalmente solitário, individualista,

eurocêntrico, capitalista, a saúde mental não suporta tanta dificuldade e acabamos doentes. As redes constituídas na pós-graduação são ferramentas de resistência nas universidades.”

A fala das autoras remete à questão das resistências entre os indígenas, palavra-chave na compreensão dos movimentos e lutas destes povos ao longo da história. A possibilidade de se criar espaços de fala, de escuta e acolhimento mútuo parece ser um importante recurso utilizado pelos jovens indígenas nas universidades. Como exemplo, Baniwa (2019) cita a MALOCA, o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas, na UnB. Além disso, um avanço na situação atual dos indígenas nas universidades, tem como exemplo a UFAM, onde é permitido que dissertações e teses sejam escritas e defendidas nas línguas indígenas. Há ainda o projeto Encontro de Saberes, iniciado na UnB em 2010 e há alguns anos também presente em outras universidades, como a UFMG, UFF, UFRJ. Tais projetos surgem em resposta à demanda de mestras e mestres para ensinar seus saberes tradicionais nas universidades, na tentativa de descolonizar currículos e questionar certos dualismos. Além disso, são formas de cuidado em resposta também às preocupantes manifestações de sofrimento no contexto universitário hoje (CARVALHO *et al*, 2020).

Krahô *et al* (2019) apontam ainda como desafio transformar as narrativas de seu povo – que aprendeu na oralidade – em escrita. Nesse aspecto, é destacada a necessidade de se aprender outro idioma para que o estudante indígena frequente a universidade e consiga assimilar os conteúdos e se comunicar com outros. Aprender em duas casas, possibilitando comunicabilidade entre elas, é uma tarefa extremamente complexa (DAL BÓ, 2018) que requer, além do idioma, a adoção de códigos, gestos, hábitos e práticas de diferentes culturas. Demanda tempo, cuidado, escuta e pode resultar em modos de sofrimento.

A oralidade, a memória, o corpo, o tempo, o espaço, a ação, a experiência, fazem parte do processo narrativo de suas trajetórias, do modo como os conhecimentos são produzidos nas comunidades indígenas, em contato com a natureza. A importância dada ao fazer, à prática, ao contato diário com a natureza e também à transmissão geracional de saberes, ao que é recebido dos mais velhos,

são aspectos da cultura indígena mais do que necessários à universidade, onde, paradoxalmente, prevalece a valorização do conhecimento teórico e a noção ocidentalizada de ciência, que insiste em padronizar, controlar, quantificar e reduzir o outro a mero objeto (KRAHÔ, QUINTILIANO, OLIVEIRA, 2019).

Os aspectos destacados acima são importantes porque apontam a experiência de estudantes que trilharam caminhos semelhantes aos que pretendi acompanhar com esta pesquisa. Eles marcam, a partir de seus próprios corpos, as dificuldades que enfrentam ao ingressarem e buscarem permanência na universidade.

Para Mainardi e Souza (2023), o pensamento antropológico se atualiza com as perspectivas indígenas. As dissertações e teses de autoria indígena vêm desafiando pressupostos epistemológicos tidos como hegemônicos (BANIWA, 2019; GONÇALVES, MAINARDI, CARVALHO, 2023). A fim de contribuir com reflexões acerca da produção acadêmica em antropologia, Mainardi e Souza (2023) realizaram um mapeamento brasileiro das dissertações e teses de autoria indígena defendidas em programas de pós-graduação de antropologia. O levantamento foi feito considerando 30 programas de pós-graduação – a partir de dados públicos disponibilizados nas páginas dos próprios programas das universidades – e contou com 124 monografias defendidas entre 2010 e 2022 (103 dissertações e 21 teses). Buscou-se caracterizar a produção indígena a partir de “informações sobre os povos, identidade de gênero-sexo e formação inicial das/os autoras/es indígenas.” (MAINARDI; SOUZA, 2023, p.253).

O levantamento estimou mais de 50 povos e sinalizou que a maioria dos indígenas pós-graduados em antropologia tem como graduação as licenciaturas interculturais. Este dado é importante, considerando que muitos indígenas se formam para se tornar professores em seus territórios. E que muitos deles buscam a antropologia como campo para continuarem suas formações.

No que diz respeito a gênero-sexo, as informações levantadas apontam tendência a menor produção acadêmica entre as mulheres indígenas, o que provavelmente se deve à menor presença delas nestes programas. Este dado é variável de acordo com o programa de pós-graduação e requer outras investigações

a título de aprofundamento. Contudo, fornece elementos para nos perguntarmos a que se deve a diferença verificada, nos programas estudados. Alguns elementos acerca da questão de gênero entre os estudantes indígenas serão abordados com maior profundidade no capítulo 5.

Em se tratando das políticas de ações afirmativas, há que se considerar que são múltiplos os povos “com modos de ser, histórias, epistemologias, estratégias e interesses próprios” (MAINARDI; SOUZA, 2023, p.267). Além disso, um mesmo povo não constitui uma massa homogênea. “Mesmo os etnônimos são antes relacionais que unidades estáveis.” (MAINARDI; SOUZA, 2023, p. 268). Todas essas informações são importantes porque dão elementos para pensar a permanência de estudantes.

1.3. Em direção à interculturalidade

Gersem Baniwa (2009) destaca que a presença dos indígenas nas universidades deve ser do interesse de todos, considerando a relevância dos conhecimentos tradicionais, das diversidades cultural, étnica e linguística e da sóciobiodiversidade indígena, que são também patrimônios material e imaterial da sociedade brasileira. Ainda, além dos desafios acerca da questão da permanência, Baniwa (2019) argumenta que é preciso que se desenvolva um reconhecimento mútuo, recíproco e valorativo dos diferentes modos de vida, de saberes, de conhecimentos, de ontologias e de epistemologias. O autor aponta a necessidade de uma revolução epistemológica, que envolve a mudança nas estruturas curriculares dos cursos e dos programas para que deixem de ser colonizadores. A competência exigida hoje pelos currículos geralmente é ligada a um tipo de familiaridade com os códigos da cultura, adquiridos ao se frequentar certas instituições. Essa experiência não é acessada por aqueles que carregam uma herança de discriminação e exclusão.

Ailton Krenak (2019) enfatiza que estamos ainda imersos na colonialidade e são longos os caminhos rumo à mudança. As instituições acadêmicas são

historicamente coloniais, uma vez que têm ocultado a voz dos povos indígenas. São também instituições colonizadas, uma vez que estão sujeitas às grandes corporações e à lógica de mercado. Cabe perguntar *como se dá, para quê e para quem* a escola e a universidade para os povos indígenas, aspectos que precisam ser pensados na via da interculturalidade. A luta política, neste sentido, consiste em ver a partir de muitas perspectivas, parciais, porque cada uma delas revela possibilidades que seriam inimagináveis em outro ponto de vista (HARAWAY, 2009).

Para Vaz Filho (2019), os indígenas do baixo tapajós começaram a se insurgir contra o discurso e a prática do Estado homogeneizador na década de 1970, com apoio de ONGs, setores da Igreja Católica, ligados à Teologia da Libertação, e intelectuais da academia. Com este processo, a noção de interculturalidade foi se instituindo no debate e no sistema educacional. Pode-se pensar que a inserção nas universidades se dá em contexto maior de conscientização e resgate da cultura indígena. O autor discute que a interculturalidade sempre existiu entre os diferentes povos indígenas e povos afrodescendentes, mas na cultura ocidental ela é uma proposta nova. Este ponto é importante. É preciso lembrar que a cultura ocidental levou muito tempo para começar a se importar com as questões que os indígenas estão lidando há séculos.

A interculturalidade é imprescindível na luta política dos movimentos sociais indígenas porque ela pressupõe relações que não se constituam em dominação de uma cultura sobre a outra. O preconceito contra indígenas se tornou mais expresso na academia à medida que estes passaram a ingressar neste espaço mais ativamente, reivindicando outras formas de compreensão sobre os diversos modos de ser indígena junto aos professores e colegas. Antes, os indígenas, como objetos de estudo, estavam longe, nas aldeias e comunidades, não frequentavam os espaços acadêmicos. Agora, presentes, cada vez mais se tornam professores, alunos, pesquisadores (VAZ FILHO, 2019). O acirramento do preconceito e do racismo, neste contexto, relaciona-se com a presença ativa desses sujeitos nas universidades. Suas vozes, quando não silenciadas ou usurpadas, provocam desconforto nos estudiosos que antes não tinham que lidar com essa presença.

Vale dizer que os desafios à inclusão de pessoas indígenas nas universidades não se dão apenas no Brasil. Para Igreja (2019), no que concerne ao cenário latino-americano, o que se observa é a falta de efetividade das mudanças constitucionais em relação aos direitos indígenas, muitas vezes resultando em violação dos mesmos. Landa (2017), ao pensar, por exemplo, sobre as universidades interculturais no México, chama a atenção para o risco de se colocar em prática uma interculturalidade idílica, expressa em ações que afirmam reconhecer e abordar a diversidade cultural, utilizando um discurso politicamente correto de defesa das tradições e dos conhecimentos ancestrais dos chamados povos originários, mas que contêm uma perversão pedagógica ao defender a proposta de diálogos horizontais e simétricos. Esta perspectiva desconsidera um sistema social cujas relações são assimétricas e encontram-se marcadas por estruturas de poder e dominação. Para o autor, esta proposta de interculturalidade não corresponde à experiência do mundo vivo, atravessado pelas categorias de etnia, raça, classe, gênero e sexualidade, e onde “as relações sociais baseadas em atrito, conflito, negação do outro, racismo, desigualdade econômica, homofobia, sexismo, violência e medo da diferença são condensados.” (LANDA, 2017, p. 41).

A interculturalidade tem sido destacada como principal avanço a ser conquistado, compreendendo-a como diálogo entre sistemas de conhecimento que sustentam distintas visões de mundo, que por sua vez estruturam modos diferentes de pensar e organizar o mundo (BANIWA, 2019). Vaz Filho (2019) afirma que o termo interculturalidade se refere a trocas, diálogos e interações entre grupos, culturas e pessoas que estejam em condições horizontais, democráticas, não coloniais, para se relacionar. Se não for assim, o resultado do processo será outra coisa, pois interculturalidade exige o respeito ao diferente. Com a presença destas pessoas, o espaço acadêmico passa a refletir sobre si mesmo, pois já não se trata mais de estudar uma sociedade, uma cultura ou um indivíduo que esteja fora do campus.

Acostumamo-nos a enxergar a sociedade como um espaço exterior à academia, a famosa “torre de marfim”. É preciso que o mundo acadêmico deixe de ser um espaço considerado neutro ou retirado do universo a ser estudado, pois esta

é uma postura que vela modos de sofrimento e relações de poder (CARVALHO *et al*, 2020). Esta compreensão da universidade como espaço incluído, e não à parte da sociedade ampla, é fundamental, pois o que está em jogo com a entrada de pessoas com múltiplos atravessamentos culturais, étnico-raciais, é a concepção positivista de ciência, a conhecida relação pesquisador-objeto, que precisam ser urgentemente revistas. A presença de múltiplos corpos nas universidades coloca em xeque os sistemas hegemônicos de produção e reprodução do conhecimento, convidando-nos a descobrir novos modos de se colocar diante do outro, com o outro (VAZ FILHO, 2019). Por isto, não é apenas uma obrigação reparadora das políticas do Estado, considerando a história de massacre a estes povos, mas, para além deste aspecto, esta presença é urgentemente necessária porque precisamos rever os modos pelos quais pesquisamos e nos relacionamos, os modos como conversamos, escutamos e lidamos com as diferenças (HARAWAY, 2016, TSING, 2022, GUERRA, 2022).

As políticas afirmativas introduzidas no contexto da Lei de Cotas geraram um curto-circuito na relação hierárquica entre pesquisador e objeto de estudo, cômoda até então. Nas palavras de José Jorge de Carvalho, “muitos colegas meus entenderam isso como um adoecimento da instituição. Eu entendo como parte da cura. Mas penso nisso como um processo longo e tenso.” (CARVALHO *et al*, 2020, p. 151). Ou autores reforçam a necessidade de que a promoção de saúde mental seja inserida no projeto das ciências sociais. Não só como tema de pesquisa, mas como compreensão de que o adoecimento está presente nas relações tecidas. Propõem a integração de saberes neste espaço onde o sofrimento é produzido e reproduzido em grande intensidade. É preciso acolher docentes advindos de diversas comunidades e tradições epistêmicas, que recebam dignamente para isso. Trata-se de todos poderem ocupar a posição de sujeito. Com isso, resta-nos não mais apenas um mundo objetivo.

Esta discussão permite abrir portas aos elementos que serão trabalhados a seguir na tese. A interculturalidade enquanto caminho a ser percorrido parece corresponder à importância da construção pluriepistêmica no espaço acadêmico. Quando Gersem Baniwa afirma a necessidade de uma revolução epistemológica, entendo que muitos são ainda os passos a serem dados em direção a uma mudança

de fato no modo como instauramos e lidamos com as diferenças. As leis garantem direitos, mas estes, por si só, não são suficientes para alterar a estrutura institucional. Há muito trabalho a ser feito nesse sentido. A escuta do sofrimento e do mal-estar dos estudantes indígenas, como argumentamos na introdução, é apenas uma das vias de ação, dentro de um contexto muito maior que requer transformações organizacionais, administrativas e educacionais e, principalmente, epistemológicas.

Buscarei mostrar nos capítulos seguintes como o discurso hegemônico das universidades é produto das grandes divisões e dicotomias do pensamento moderno, que influenciaram diretamente o que se entende por ciência, excluindo qualquer sistema de conhecimento e cosmologias que não correspondessem à forjada na ocidentalidade (HARAWAY, 2021). Antropologia e psicanálise não escaparam a este processo, mas fornecem elementos contemporâneos potentes para conceberem suas próprias críticas e revisões. Pretendo contar com esta abertura na construção da tese, com o intuito de contribuir com a compreensão dos modos de subjetivação indígenas e, por fim, propor a escuta clínica, como forma de acolhimento e de trabalho com indígenas no contexto da universidade.

CAPÍTULO 2:

SUJEITO E SUBJETIVIDADE ENTRE ANTROPOLOGIA E PSICANÁLISE

O diálogo entre antropologia e psicanálise não é recente. Entre afastamentos e aproximações, muitas foram e são as tentativas de articular estes campos nas últimas décadas. Nesta tese busquei aprofundar esse diálogo no âmbito de trajetórias subjetivas de estudantes indígenas no ensino superior, o que inaugura uma contribuição a este campo e à interlocução entre as duas disciplinas.

Neste capítulo retomo contribuições da literatura que podem ser úteis para acessar estas vias de interlocução. Destaco como essas disciplinas vêm compreendendo o tema da subjetividade, especialmente na contemporaneidade. Começo esta exposição pela etnobiografia, por compreendê-la como perspectiva teórico-metodológica dentro da antropologia, que possibilita tocar a questão a partir de narrativas biográficas – acerca de si, do outro, da cultura – dando mostras de uma fabricação inédita e singular (GONÇALVES, MARQUES, CARDOSO, 2012). Cabe dizer que pesquisa realizada não teve o objetivo de realizar uma etnobiografia; A discussão foi porta de entrada para pensar a construção da subjetividade ou os modos de subjetivação pelas histórias que são contadas sobre si a um outro. Neste ponto, conforme buscarei mostrar ao longo da tese, ela guarda semelhanças com a clínica e com a escuta.

Roy Wagner, no texto “Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné?”, afirma que quando supomos que certas categorias são essenciais para a vida humana, nada nos impedirá de encontrá-las nas pessoas com as quais interagimos em nossos estudos. Ele critica a concepção de que os nativos são como nós, para que possamos entendê-los. Nas palavras do autor,

Quando um antropólogo resume a vida e a imaginação de seus sujeitos de pesquisa em um “sistema” determinista que ele mesmo arquiteta, capturando os pendores e inclinações destes no interior das necessidades das economias, ecologias e lógicas próprias ao antropólogo, ele afirma a prioridade do seu modo de criatividade sobre o deles (WAGNER, 2010, p. 244)

Lembro essa passagem para situar a delicadeza deste estudo, no que diz respeito a termos, conceitos, percepções, visões, uma vez que a pesquisa se deu na imbricação entre campos, entre perspectivas e cosmologias. Por isso, a dimensão da alteridade é importante, uma vez que, o tempo todo, ela nos dá notícias do impossível de se reduzir, do estranhamento, daquilo que precisa ser feito com o outro e não sobre o outro. Por outro lado, no percurso desta tese lancei mão de conceitos e categorias existentes na antropologia e nos campos psi, a fim de construir argumentos e vias que podem ser frutíferas para se pensar o que ocorre nas vivências dos estudantes indígenas nas universidades e, principalmente, na escuta a esses estudantes.

2.1. Etnobiografia: narrar histórias de modo singular

A etnobiografia, como campo, abre a dimensão da imaginação pessoal criativa. Partindo de experiências, de histórias de vida, as narrativas são vias para a compreensão do sujeito nas múltiplas dimensões da sua existência (VIEIRA, 2013). Ela tem sido utilizada como alternativa metodológica e de escrita que trata de forma imbricada e complexa as relações entre indivíduo e sociedade.

Gonçalves (2012) destaca que a biografia esteve ligada tradicionalmente à área da ficção e do romance, não recebendo atenção devida da antropologia ou da sociologia. As ciências sociais, como frutos da modernidade, entenderam ação e estrutura como “antinomias fundantes no modo como se constroem os modelos e as interpretações da realidade social” (GONÇALVES, 2012, p. 19). Para o autor,

o fenômeno parece derivar da conceituação do indivíduo e do individual que (...) ocupa um lugar psicologizante no pensamento social, ensejando, por seu turno, um caráter reativo nas ciências sociais, que se veem obrigadas a construir uma representação anti-individualista como garantia de aceder a uma interpretação da sociedade (GONÇALVES, 2012, p. 20).

Esta reação anti-individualista acaba, muitas vezes, ocultando a riqueza da singularização dos sujeitos que participam de nossas pesquisas e nos contam suas

histórias. O autor aponta, como desafio, que seja possível retomar a questão da individuação sem desarticulá-la das formações sociais, ao mesmo tempo que sem relegá-la a um epifenômeno social. Ou seja, a um produto acessório, acidental, da realidade social. No contexto da etnobiografia, a individuação criativa das pessoas apresenta autonomia de significados supostamente ligados inteiramente à força do social.

Arfuch (2016) discute que a partir dos anos 90, no âmbito das produções em ciências sociais, há uma ênfase em autobiografias, biografias, diários íntimos, correspondências. Tais modalidades da escrita correspondem, segundo a autora, ao retorno do sujeito na discussão social, categoria presente inclusive por sua ausência (MALUF 2013), sempre tensionada. As biografias tomam força dando “primazia à voz e ao relato vivencial da experiência, junto ao auge da história oral”. (ARFUCH, 2016, p. 247, tradução minha).

A etnobiografia nos mostra como a subjetividade é algo passível de ser etnografado (DANAGA, 2020). Por meio dela podemos estudar subjetividades por aquilo em que excedem e escapam, por aquilo que não pode ser fixado em normas e formas (BIEHL, 2008). Aqui consideramos tanto a subjetividade do antropólogo quanto a dos sujeitos da pesquisa, ambas em jogo. Há, desta forma, o que pode ser compreendido como efeitos psicológicos das narrativas. O que acontece quando contamos histórias a alguém? Vieira (2013) sugere um aceder do entrevistado à sua própria racionalidade. Sujeitos entrevistados refletem sobre as intenções do entrevistador e sobre si próprios. Não é apenas o investigador que investiga, o entrevistado também pesquisa a si próprio, podendo acessar uma dimensão reflexiva que não era possível antes da interação. Por isso a etnobiografia pode ser pensada tanto como instrumento de pesquisa quanto de formação e de transformação subjetiva, o que tem consequências epistemológicas e pode levar a uma nova atitude metodológica (GONÇALVES, MARQUES, CARDOSO, 2012; VIEIRA, 2013).

A etnobiografia tem permitido problematizar paradigmas centrais do pensamento clássico das ciências sociais: as dicotomias individual-coletivo, sujeito-cultura, realidade-ficção. Ela permite compreender “a mescla realidade e ficção a

partir da chave biografia e sociedade” (GONÇALVES, 2012, p. 25), considerando que não há fato que não seja mediado por uma subjetividade. No lugar de tratar narrativas como distintas de práticas sociais concretas, “a etnobiografia recusa a separação entre discurso, linguagem e experiência, insistindo na qualidade produtiva do discurso” (GONÇALVES, MARQUES, CARDOSO, 2012, p. 10). A própria noção do que é realidade muda. Realidades são sempre narrativas multifacetadas e complexas. O que o etnógrafo recorta insere-se sempre em algo mais amplo, sendo que a realidade da qual ele fala remete à realidade que ele fabrica (TAUSSIG, 1993; VIEIRA, 2013).

Danaga (2020) afirma que a biografia traz complexidade ao dado etnográfico. Ao pensarmos a importância da escrita, destaco que a dimensão biográfica parece ser relevante justamente por problematizar as noções de realidade e ficção. Nas palavras de Hartmann (2012): “transcrição”, uma vez que não se trata de traduzir ou de encontrar, seja pela transcrição de narrativas ou pela construção textual, uma verdade oculta que deva ser interpretada.

Deste modo, a perspectiva biográfica parece dispor de ferramentas para se pensar a relação psicanalítica, a escrita e as narrativas produzidas sobre ela. E vice-versa. Proponho pensar nestes fenômenos como zonas de contatos (HARAWAY, 2022) que subvertem o que se entendeu usualmente pelos conceitos. O produto final de uma escrita etnobiográfica (ou de uma escrita clínica) não é o sujeito que narrou, nem o sujeito (seja ele antropólogo, seja ele analista) que escutou. É algo diferente disso, algo composto. Para Vieira (2013), o resultado é possivelmente melhor, “traduzido por um ‘três’, resultante da materialização da interação entre, pelo menos, dois sujeitos” (p. 116).

A perspectiva etnobiográfica contribui a esta discussão porque permite pensar em modos de narrar que são singulares. Contamos histórias a partir de uma amarração que é única e isso não significa, necessariamente, individualidade. Este debate é aprofundado ao longo da tese. Por ora, cabe enfatizar que a perspectiva etnobiográfica contribui para a introdução da temática da subjetividade, no âmbito da antropologia, e também pode inspirar a escrita.

2.2. Zonas de contato e fricção

Nesta tese, a ideia de zonas de contato (PRATT, 1999; HARAWAY, 2021) é utilizada tanto no que se refere aos pontos de encontro entre antropologia e psicanálise quanto ao que se produz como efeitos das zonas de contato, dos encontros, das relações. Foram nas zonas de contato que houve possibilidade de escuta, de produzir narrativas sobre si, de contar uma história. O termo tem sido pensado como relativo às fronteiras culturais, enfatizando as dimensões improvisadas e inusitadas dos encontros coloniais. Coloca-se em questão como os sujeitos coloniais são constituídos nas e pelas relações entre colonizadores e colonizados. Também nas interações e trocas no âmbito de relações assimétricas de poder (MACHADO, 2000; PRATT, 1999).

Em “As palavras e as coisas”, Foucault (1966/1999) argumenta que psicanálise e etnologia são ambas contraciências, pois assumem um contrafluxo no rio das ciências humanas, reconduzem as categorias racionais e objetivas a seu suporte epistemológico e “não cessam de ‘desfazer’ esse homem que faz e refaz sua positividade” (p. 405). Entretanto, este não seria o que melhor representa o ponto em comum entre as duas ciências. O autor discute que não é pela explicação sociológica de fenômenos manifestados no âmbito dos indivíduos, ou vice-versa, que essas contraciências se articulariam, mas sim pelo entendimento de que também o inconsciente é, ele próprio, uma certa estrutura formal. Nesse sentido, etnologia e psicanálise não se sobrepõem nem se reúnem, mas se cruzam em linhas diretamente orientadas.

Indo da elisão aparente do significado na neurose à lacuna no sistema significante por onde esta vem a manifestar-se; a outra, indo da analogia dos significados múltiplos (nas mitologias, por exemplo) à unidade de uma estrutura, cujas transformações formais liberariam a diversidade de narrativas (FOUCAULT, 1966/1999, p. 406).

Para o autor, em uma perspectiva estruturalista, poderíamos pensar em dois vetores perpendiculares, em que há pontos de encontro quando um plano atravessa o outro, e há também todos os outros pontos que não se encontram, onde se

incluiriam dimensões das escolhas dos indivíduos que não coincidem com uma estrutura social. E vice-versa. Não seriam dimensões constantemente em continuum. Nem no que diz respeito ao indivíduo e à sociedade, nem à psicanálise e à etnologia.

A cada instante a estrutura própria da experiência individual encontra nos sistemas da sociedade certo número de escolhas possíveis (e de possibilidades excluídas); inversamente, as estruturas sociais encontram, em cada um de seus pontos de escolha, certo número de indivíduos possíveis (e outros que não o são) (FOUCAULT, 1966/1999, p. 407/407).

Até que ponto este modo de pensar o inconsciente, como estrutura formal própria, permite calcular o quanto ele independe da cultura? Estrutural e universal coincidem, nesta perspectiva? Colette Soler argumenta que Freud inventou – e não descobriu – o inconsciente. Esta assertiva é potente para situar e possibilitar este estudo. Partir do pressuposto de que Freud inventou o inconsciente tem consequências para o modo como se concebe a psicanálise. Inconsciente pode ser entendido como construção narrativa possível ao que se escutava, ao que se mostrava clinicamente nos casos que Freud acompanhou no final do século XIX e início do século XX – e não como algo que estava ali, prévio ao discurso, dado como realidade natural que fora “descoberta”. Para a psicanalista, (SOLER, 2021, p.109),

Anteriormente, havia sonhos, lapso, ato falho, mas isso era diferente. O inconsciente é relativo ao discurso que o estabelece, e Lacan chega a dizer em 1975: “nada nos assegura que há inconsciente fora da análise”, portanto, não pensemos que todo mundo pensa da mesma maneira aquilo que propomos a nós mesmos como material clínico para apoiar a tese freudiana do inconsciente.

Bairrão (2015) busca elencar o que denomina “assentimentos metodológicos” entre antropologia e psicanálise, mesmo quando os caminhos e os resultados de ambas não são idênticos:

a recusa em confundir rigor com probabilidade de frequência de dados, a valorização do estudo sistemático de casos exemplares, a consideração das linguagens como meio e campo da investigação (condição metodológica e componente indissociável dos fenômenos investigados), assim como o reconhecimento de que a pessoa do analista ou etnógrafo é um instrumento

ineludível da pesquisa e a sua participação e interações em campo ou na clínica não podem ser desconsideradas (BAIRRÃO, 2015, s/p).

Pode-se dizer que as duas áreas pertencem à mesma “família epistemológica”, sendo a peculiaridade da entrada da psicanálise na pesquisa social o sujeito com outro estatuto, “mais do que uma hipotética e etnocêntrica concepção de personalidade” (BAIRRÃO, 2015, s/p). Isso quer dizer um sujeito atravessado pela alteridade, pelo Outro: a coletânea de significantes que constituíram esse sujeito e que se fazem presentes na relação entre o sujeito que pesquisa e o sujeito que participa da pesquisa. Esta noção aprimora a ideia de um eu consciente, um ego sintético, total, racionalizado.

Ribeiro (2005) discute que a antropologia vem passando por transformações, já que novos agentes estão em ação (ou sempre estiveram), como o caso dos indígenas. O autor enfatiza uma mudança clara na posição subjetiva do suposto nativo e dos grupos vulneráveis – o “objeto de pesquisa” clássico da antropologia – a partir dos movimentos sociais das últimas décadas. Povos exilados, migrantes, em conflito, na busca por um território existencial, exploram novas formas de se reancorarem. Para Glowzewski,

Na procura por aquilo que ainda desajeitadamente chamamos de “identidade”, a busca é uma maneira de aceitar a nossa própria multiplicidade, enquanto reconhecemos, ao mesmo tempo, a singularidade de cada agenciamento de subjetividades (GLOWCZEWSKI, 2011, p. 40).

Argumenta-se, no âmbito da antropologia contemporânea, que as viradas e desdobramentos pelos quais o campo passou ao longo do tempo permitiram a reivindicação de uma “impureza epistemológica” do sujeito e da subjetividade enquanto objetos da antropologia (MALUF, 2013). Maluf (2013) discute a possibilidade de se articular, atualmente, o sujeito como dimensão cultural analítica, além do sujeito social. Para ela, este é o paradigma central estratégico da antropologia contemporânea: um sujeito que carrega a história de sua própria crítica

e desconstrução, o que não culmina em seu apagamento, mas em um novo sujeito, na condição de rasurado.

A autora traz questões ao fato de que o sujeito, como categoria empírica e conceitual da psicanálise, por exemplo, tenha sido historicamente reduzido à configuração individualista moderna ocidental. Como pensar as subjetividades de culturas não hegemônicas, uma vez que a categoria foi forjada em um contexto muito específico, para pensar uma cultura específica? “Nessa perspectiva não há como se pensar em um sujeito indígena, ou um sujeito afrobrasileiro, ou mesmo um sujeito imigrante – eles estariam fora da possibilidade de subjetivação” (MALUF, 2013, p. 133).

Ao retomar o trabalho de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), Maluf destaca o florescer de um novo paradigma na antropologia indígena brasileira: a ideia de que as sociedades indígenas brasileiras “se organizam em termos de idiomas simbólicos que não dizem respeito à definição de grupos ou à transmissão de bens, mas à construção de pessoas e à fabricação de corpos” (Seeger *et al*, 1979, p.10). Ela localiza o estudo como marco, inclusive no que depois foi construído dentro do campo do perspectivismo ameríndio. Aqui, cabe destacar alguns pontos desta reflexão (MALUF, 2013, p. 139):

Alguns aspectos sobre a noção de Pessoa e de sujeito nas discussões do perspectivismo ameríndio (...) trazem questões interessantes para um diálogo com a antropologia do contemporâneo: 1) Pessoa nas sociedades ameríndias não é um ser substantivo, acabado, mas um ser em movimento, em transformação permanente - a transformabilidade da pessoa sendo uma característica comum a vários grupos indígenas; 2) o ser humano, a Pessoa, “não é a humanidade como espécie natural, mas a condição social da pessoa”, condição social marcada, por exemplo, pelos pronomes que indicam a “posição do sujeito”²⁵; 3) é o ponto de vista que define a posição de sujeito, ele “cria o sujeito”, 4) o corpo também seria um produto da posição e não uma substância fixa dada pela natureza, o corpo não é um dado, mas é performado; além disso, o corpo é fundamental para distinguir o ponto de vista: “o ponto de vista está no corpo”; 5) a relação identidade-alteridade não é de exclusão, mas de complementaridade, interdependência e intercambialidade. Além disso, ser um e ser múltiplo ao mesmo tempo é outro tema recorrente nas teorias da pessoa nessas sociedades, segundo os estudos sobre o perspectivismo.

Para Viveiros de Castro, em se tratando do perspectivismo ameríndio, o que está “por trás” da roupa de determinado animal, ou espírito, é um ponto de vista. Ou seja, uma subjetividade (VIVEIROS DE CASTRO, 1996), compreendendo que esta não é sinônimo de humanidade. O sujeito é uma coisa, o humano é outra. Para os indígenas, destaca o autor (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p.23),

a questão é sempre QUEM e jamais O QUÊ. QUEM. Porque nada acontece que não possa ser relacionado a uma intenção, geralmente uma intenção muito má. (...) Nesse sentido, a ideia é a de que existem mais sujeitos que humanos. Em seguida, que o sujeito é essencialmente múltiplo. (...) A subjetividade não é a síntese transcendental e sim, ao contrário, uma síntese disjuntiva, para falar como outros. E, a meu ver, isto é o animismo. É um mundo francamente antimonoteísta e anti tudo aquilo que vai junto com o monoteísmo, ou seja, o mono – antropismo, o mono – subjetivismo e a ideia de que o UM é a forma que o ser deve assumir para se fazer carne.

Esta perspectiva traz elementos importantes para a questão trabalhada aqui. A possibilidade de ser um e múltiplo ao mesmo tempo, sendo um e múltiplo não excludentes, parece fazer sentido quando pensamos na singularidade como dimensão da subjetividade e dos modos de subjetivação que não excluem o coletivo. Ao contrário, o trazem como composição, como alteridade que constitui. O sujeito é múltiplo e não transcendental.

Cabe destacar que sujeito não é sobreposto à noção de pessoa. São conceitos complementares, mas um não é redutível ao outro. Para Maluf, a noção de pessoa está impregnada pela abordagem representacionista, “que dá pouco espaço para as práticas, agências, ações, agenciamentos de um lado, e de outro pouco espaço aos modos empíricos de constituição de pessoas, indivíduos e/ou sujeitos, para além da construção ritual” (MALUF, 2013, p. 134). Deste modo, a autora aponta algumas limitações da perspectiva de Marcel Mauss, uma vez que abrange a noção de individualidade cunhada no pensamento moderno, enrijecida em papéis sociais, em uma posição, um lugar na vida coletiva, um lugar a ser preenchido. Daí a justificativa para resgatar a noção de sujeito no âmbito da antropologia contemporânea.

Vale destacar a importância de estudos como o de Marilyn Strathern, no esforço de pensar sociedades não marcadas pela noção de eu individual. Estas

perspectivas – as etnologias melanesista e ameríndia – trazem olhares importantes para se pensar os modos de subjetivação. Por outro lado, Maluf (2013) aponta a permanência de um regime metafórico que deixa intocadas certas dicotomias clássicas no âmbito da antropologia, nós-eles, por exemplo. Além disso, destaca, mantém-se o totemismo como central para se representar as relações interculturais, particularmente entre os ocidentais e seus outros.

O sujeito permanece nessas etnologias como um operador simbólico da alteridade, numa ordem cosmológica mais ampla, esta sim tomada em sua dimensão ontológica (e onde contexto, história e articulações interculturais importam pouco). Assim, o que poderia ser uma potencial ruptura com a metafísica da substância e com as dicotomias ontologizadas (tomadas como dadas, ou seja, cujo processo de construção é invisibilizado) – questões que a crítica e a teoria pós-estruturalistas têm colocado pelo menos desde os anos 70, não é levada às suas últimas consequências (não atravessa o rio). (MALUF, 2013, p. 140)

Para a autora, o pensamento feminista, ao desnaturalizar sexo, corpo e diferença sexual, ao criticar binarismos e dicotomias, trouxe argumentos capazes de questionar o privilégio dos determinantes sociais e culturais sobre a experiência subjetiva. Na desconstrução de certos paradigmas, o feminismo situou o suposto sujeito universal, mostrando que este é masculino, branco e ocidental. Ao destacar a importância da discussão feminista para os agenciamentos no âmbito da antropologia, Maluf defende a dimensão concreta da construção e da fabricação de pessoas e sujeitos. Acrescento aqui, no debate feminista acerca das subjetividades, Donna Haraway (1995), com quem trabalharei mais à frente. Ela traz como herança de seu percurso no feminismo a ideia de saberes situados e alerta acerca da falácia de que se pode produzir conhecimento a partir de um lugar não-marcado. Todo conhecimento é parcial e impossível em totalidade.

Segundo Henrietta Moore (2000), apesar do reconhecimento dado pela antropologia à variabilidade cultural das noções de indivíduo e pessoa, o campo apresentou por muito tempo uma noção de indivíduo quase intocada. Para ela, os termos *sujeito* e *subjetividade* são pouco empregados nos estudos e a noção de sujeito enquanto “internamente diferenciado” é ausente. A autora também defende que a antropologia como disciplina precisa de uma teoria do sujeito. Para ela, a

discussão pós-estruturalista inaugura uma compreensão diferente de subjetividade, em que indivíduos assumem uma variedade de posições de sujeito dentro de diferentes discursos. Sujeitos são multiplamente construídos, as posições ocupadas podem entrar em conflito entre si. Se as subjetividades são tomadas como fixas e coerentes, torna-se difícil alcançar os modos como pessoas e indivíduos dão sentidos ou explicam a si mesmos a partir de várias referências, muitas vezes contraditórias (MOORE, 2000).

Ainda segundo a autora, pesquisas antropológicas, particularmente nas décadas de 1970 e 1980, priorizaram o debate acerca da diferença intercultural, resguardando as diferenças intraculturais. Moore (2000) argumenta a favor da realocização contínua das diferenças, a serem pensadas tanto na relação de indivíduos ou pessoas com uma mesma cultura, quanto pela relação com indivíduos e pessoas de outras culturas. E, ainda, pelas diferenças do sujeito em relação a si mesmo ao longo do tempo.

Para Ortner (2007), a noção de subjetividade é uma das dimensões principais da existência humana e base fundamental para a antropologia crítica. A autora compreende a categoria tanto do ponto de vista psicológico – em relação aos sentimentos, afetos, percepções, pensamentos, desejo, que animam os sujeitos – quanto no âmbito das formações culturais, da consciência cultural e historicamente específica. Ela aproxima a noção de subjetividade à de *agency* (agência), referindo-se aos modos como as pessoas agem no mundo quando agem sobre elas mesmas. Há aqui uma noção de reflexividade.

A autora resgata do trabalho de Clifford Geertz a tradição de pesquisa acerca dos modos pelos quais as formações culturais particulares moldam e provocam subjetividades. Ela parte da crítica à cultura como homogeneizante e anonimizadora, o que produz um certo tipo de essencialismo na compreensão dos grupos. Para a autora, este processo bloqueia “a visão dos aspectos mais criaturais da condição humana – individualidade, espontaneidade, mortalidade, emocionalidade, vulnerabilidade.” (ORTNER, 2007, p. 387). Ao se produzir um certo tipo de atitude cultural, gera-se um processo ansioso e reflexivo acerca da habilidade de realizá-la (a cultura) plenamente. As subjetividades têm uma certa forma cultural, “mas

também uma maneira de habitar tal forma, a qual é reflexiva e ansiosa, em relação às possibilidades das próprias falhas de cada um” (ORTNER, 2007, p. 387).

Indo além de Geertz, Ortner (2007) retoma os trabalhos de Fredric Jameson, Richard Sennett e Raymond Williams com o objetivo de destacar aspectos da teoria pós-moderna que contribuem com a crítica cultural. Novas formações políticas, sociais, econômicas e culturais produzem novas subjetividades, o que está atrelado ao capitalismo tardio. Contudo, especialmente no trabalho de Sennett acerca das relações de classe e de poder no âmbito do trabalho, é discutido que as noções de flexibilidade e fluidez subjetivas, a confiança de aceitar a fragmentação, caem muito bem para os mestres do regime, empregadores, donos de empresas. Na realidade vivida pelos trabalhadores, que atuam mais abaixo no regime, esta mesma suposta flexibilidade é vivida como algo incerto, incoerente, sem forma. “Sem dúvida há sujeitos culturais que totalmente incorporam, na forma de poder, a cultura dominante (...) e, sem dúvida, existem sujeitos culturais que foram totalmente sujeitados, na forma de desponderamento, pela cultura dominante” (ORTNER, 2007, p. 398).

Deste modo, podemos perguntar: a concepção pós-moderna de subjetividade é bem-vinda para quem? Nem todos podem abrir mão da historicidade. “A crise da consciência pós-moderna é, novamente, uma crise de orientação dentro de um mundo não-interpretável, ou ilegível.” (ORTNER, 2007, p.397). Ortner destaca que para os autores em questão é fundamental a existência de recursos conceituais, cognitivos e simbólicos para reorientar e reconstituir o eu contemporâneo. As autonarrativas seriam uma via possível para restaurar essa coerência. As dimensões de tempo e espaço tomam importância notável se pensamos que relações duráveis e estáveis têm seu papel.

Esta discussão é importante também do ponto de vista político, pois permite “propor questões afiadas sobre a formação cultural de subjetividades dentro de um mundo de relações de poder amplamente desiguais.” (ORTNER, 2007, p. 400). Por outro lado, o ponto da autora é de que há sempre uma complexidade nestas questões, mesmo em face das formações culturais mais dominantes.

Isso não é para dizer que os atores podem ficar “fora da cultura”, porque, claro, eles não podem. Mas é para dizer que uma consciência cultural

completa é ao mesmo tempo sempre multinivelada e reflexiva, e sua complexidade e reflexividade constituem as bases para questionar e criticar o mundo no qual nos encontramos. (ORTNER, 2007, p. 399).

A reflexividade trabalhada pela autora diz respeito ao modo como as pessoas são, ao menos parcialmente, “sujeitos conhecedores”, autoconscientes, que monitoram continuamente a relação com o mundo. As contracorrentes existem para dominantes e dominados; tanto do ponto de vista da subjetividade, quanto da cultura (ORTNER, 2007). A proposta trabalhada por esta autora corrobora a ideia de etnobiografia, construída até aqui, alinhada ao fenômeno reflexivo. Para Ortner, o sujeito é reflexivo, ansiosamente, e aí está a base para a crítica.

Destaco estes autores e seus percursos a fim de apontar a importância da dimensão subjetiva para o debate contemporâneo, seja pela via dos relatos etnobiográficos, seja nas etnografias, seja na etnologia indígena. A proposta é pensar subjetividade não como sinônimo de indivíduo ou pessoa, mas na perspectiva de sujeitos com múltiplos atravessamentos, noção que recebe também contribuições da psicanálise. Esta dimensão particular, importante aos campos em questão, pode ser tomada como o que os aproxima. Por outro lado, a contribuição da psicanálise a partir da noção de sujeito do inconsciente parece ampliar e contribuir com o que as ciências sociais contemporâneas vêm discutindo neste campo. Este aspecto será aprofundado nos próximos capítulos.

2.3. Alguns contrapontos

O trabalho de Pavón-Cuéllar (2020) acerca de aspectos subjetivos das culturas indígenas mesoamericanas mostra o esforço do autor em demarcar diferenças fundamentais entre a subjetividade ocidental e as subjetividades indígenas. O autor destaca que não é possível conceber um indígena mesoamericano sem a dimensão comunitária, o que permite questionar a ideia de indivíduo. Entre as características descritas estão uma subjetividade variável, mutável e múltipla ao longo da existência, “muitas e não apenas uma, não devendo

ser a mesma, idêntica a si mesma, em todas as suas manifestações.” (PAVÓN-CUÉLLAR, 2020, p. 137). Estas subjetividades são compostas por comunidade e natureza.

Além disso, é destacado que individualidade não é o mesmo que singularidade. De acordo com o autor, “a subjetividade que um indígena mesoamericano atribui a si mesmo é irredutivelmente singular, única, totalmente diferente da de outros indivíduos” (PAVÓN-CUÉLLAR, 2020, p. 138). É justamente neste ponto que ele marca uma diferença fundamental com os ocidentais.

O autor tece críticas à psicologia latino-americana por ter concebido as subjetividades humanas apenas nos moldes teóricos europeus e estadunidenses, o que teve como consequências definir quem ocupa o lugar daquele que conhece e quem ocupa o lugar daquele que só pode ser conhecido (os indígenas). A discussão trazida é de que esta perspectiva não corresponde à perspectiva dos indígenas mesoamericanos. Suas composições subjetivas extrapolam os paradigmas ocidentais.

Para ele, os indígenas mesoamericanos são aqueles que justamente não sucumbiram completamente ao capitalismo a ponto de perderem suas singularidades, sua autoconsciência. O que os difere dos ocidentais é justamente a herança viva e presente de suas tradições, de seus modos de ser e viver. O autor trabalha com a perspectiva de um humano universal preservado pelos povos originários da Mesoamérica. O capitalismo, cabe enfatizar, tem como resultado a perda de nossa própria universalidade subjetiva, a do sujeito singular com sua particularidade cultural (PAVÓN-CUÉLLAR, 2020).

Como os povos originários concebem a si mesmos? As noções de subjetividade e dos modos de subjetivação são adequadas ao que se mostra? Quais seriam as consequências da presença das subjetividades originárias ao campo da psicologia e da psicanálise? O que psicólogos indígenas, por exemplo, poderiam trazer de questionamento e de novo para os campos psi? São perguntas inseridas no trabalho do autor que o levam a concluir pela via do afastamento desses campos:

Os povos originários da Mesoamérica engendram formas de subjetividade e representação do subjetivo inassimiláveis para a psicologia ocidental

universalizada. Essa psicologia, com efeito, só pode mal interpretar aqueles aspectos subjetivos. (PAVÓN-CUÉLLAR, 2020, p. 137)

Aqui cabe fazer um apontamento ao que pode ser a principal contribuição do campo antropológico, particularmente o etnológico, a esta pesquisa: o direito à diferença. Não se parte do pressuposto de um psiquismo universal. O que as ciências ocidentais nomearam *psiquismo* não necessariamente se estende aos modos como diversos povos e etnias se constituem ou aos modos como compreendem a si mesmos.

Há ressalvas e questionamentos no que diz respeito à aplicação inadvertida de preceitos teóricos psicológicos e psicanalíticos a pessoas de culturas diversas, na tentativa de enquadrá-los em representações particulares (ocidentais) que se pretendem universais. Sabe-se que alguns construtos psicanalíticos foram generalizados como supostos atributos de um psiquismo universal, sem a devida consideração da sua transitoriedade e de sua instrumentalidade para os fins da clínica psicanalítica (BAIRRÃO, 2015). Pechincha (2018), na perspectiva da etnologia indígena, aponta a psicanálise como culturalmente motivada, tendo como consequência uma transcendentalização da noção de psíquico “intolerável da perspectiva etnológica” (p.239), o que ocasionaria mais distâncias que aproximações entre as ontologias indígenas e o paradigma psicanalítico (PECHINCHA, 2018).

Trago estes autores advertida de que não é possível sobrepor povos e culturas. Entretanto, a discussão é interessante por que estas críticas parecem se referir a uma certa psicologia, que se pretendeu única e universalizante. Pergunto-me se há outras formas de conceber o subjetivo nos campos psi que não sejam colonizadoras e, sim, libertadoras; que estejam em prática constante de revisão e de autoquestionamento.

Me apoio, no âmbito deste trabalho, na perspectiva de que há psicanálises, não uma única psicanálise. Psicanálises que tomam forma nas dimensões de tratamento clínico, de método interpretativo do discurso, de teoria do comportamento e de sistema de pensamento (RODRIGUES, 2008), aspectos em contínua

transformação na contemporaneidade. Deste modo, não trabalhamos com a ideia de uma topologia fixa para todos os humanos, aos moldes do sujeito europeu moderno.

Neste percurso, como afirmado anteriormente, proponho a etnobiografia como método que pode se articular à psicanálise na compreensão do tema em questão. Ambas são perspectivas que favorecem desconstruir antagonismos entre objetividade e subjetividade; cultura e personalidade. Articular-se, como sinalizado, não é o mesmo que se sobrepor. A psicanálise, enquanto método clínico, se diferencia por seu objetivo de tratamento. Já na etnobiografia, os possíveis efeitos terapêuticos são consequências de uma relação mediada pelas narrativas e pelas histórias contadas, como modos de compor realidades. A realidade passa a ser compreendida e acessada pelas histórias contadas sobre ela, sendo apreendida não pela concepção de representação, mas de experiência do mundo (GONÇALVES, MARQUES, CARDOSO, 2012).

Esta ideia de experimentação de mundo abre um campo que abarca afetos, emoções e manifestações que não são completamente acessadas e nomeadas pelo simbólico, pelas representações. Hartmann (2012) discute que quando a vida falha em fazer sentido – o que ocorre com frequência – narrativas e dramas culturais podem ter a tarefa da *poiesis*, de criação e produção que podem refazer o sentido cultural. Quando um sujeito narra uma memória e chora; quando faz uma afirmação e a nega minutos depois; quando diz em voz alta uma palavra que não planejava racionalmente; quando um sujeito sonha e conta seu sonho a alguém; temos manifestações que foram amplamente abordadas sob a ótica das formações do inconsciente (LACAN, 1967-1958/1995). Essas dimensões humanas vêm sendo reconhecidas por estudos que podem ser localizados na ótica do giro afetivo, descrito a seguir.

2.4. Giro afetivo e a experiência dos afetos: pensando subjetividades como modos de devir

Na via da antropologia, o reconhecimento das dimensões subjetivas nos trabalhos etnográficos pode ser compreendido na perspectiva do *giro afetivo*

(CLOUGH, HALLEY, 2007), que se refere ao conjunto de reflexões cujo foco é a dimensão dos afetos e das emoções nas ciências sociais. Trata-se de um modo de pensamento que permite rever a separação entre corpo e mente (CLOUGH, 2010). A perspectiva tem se estabelecido comumente contra a orientação discursiva do construcionismo social, do relativismo cultural e da ideia de que tudo se explica pela linguagem. São estudos que defendem a autonomia dos afetos em relação aos discursos (LARA, DOMÍNGUEZ, 2013). Nem tudo se explica pelo social ou pelas racionalidades. Busca-se, em contrapartida, perguntar o que é social e por que certos fenômenos são chamados de sociais.

Compreende-se por afetos as intensidades que atravessam as subjetividades para além da eficácia simbólica de Lévi-Strauss (FAVRET-SAADA, 2005), excedendo o que o termo tem de referência às dimensões de afeição e cuidado. Os afetos são entendidos como ontologia de fenômenos que não dependem da consciência humana (CLOUGH, HALLEY, 2007), referem-se a forças, intensidades que podem inaugurar devires. Afeto como dimensão humana que anuncia a possibilidade do novo.

É fundamental enfatizar que o *giro afetivo* se estabelece na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, na tensão teórica (LARA, DOMÍNGUEZ, 2013). Além disso, se pensamos em termos de subjetividades múltiplas – sejam os acadêmicos indígenas, seja o próprio sujeito dividido pela linguagem – as tensões e encontros se fazem presentes entre saberes e fazeres que se dão em mais de uma terra, em mais de uma casa, em mais de uma língua. Este ponto também é importante a este trabalho, pois a noção de interdisciplinaridade é inevitável e bem-vinda, diante do caminho epistemológico e de campo que venho fazendo.

Há consequências deste modo de pensar para a pesquisa de campo. Nada está garantido no campo. Vamos munidos com referências e pistas epistemológicas, mas isso não garante nada. Favret-Saada (2005) alerta acerca dos inúmeros arranjos habituais dos quais os etnólogos tendem a lançar mão, mesmo que não intencionalmente, para evitar qualquer contaminação pelo seu objeto. Certas metodologias tradicionais, como a noção de observação participante, podem

funcionar como obstáculos quando carregamos ideais de objetividade, neutralidade, afastamento e cientificidade. Em contrapartida, ela nos ensina que os afetos surgidos em campo merecem acolhimento por nós e abrem perspectivas, pois indicam que algo está se processando pela via de um estranhamento, o que pode nos transformar e transformar nossas pesquisas.

A autora partilha com os leitores sua experiência na pesquisa sobre feitiçaria. O campo tomou outra dimensão e amplitude quando ela se deixou ser afetada. Seus interlocutores somente se interessaram e começaram a se conectar com ela quando entenderam que ela própria havia sido enfeitiçada.

Quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível (FAVRET-SAADA, 2005, p.160).

Ela nos convida a ir além das comunicações, do tipo pergunta e resposta, e conceder estatuto epistemológico às situações de comunicação involuntária e não intencional, no livre jogo de afetos desprovidos de representação. É voltando sucessivamente aos afetos e experimentando-os, quando suportamos o incompreensível diante do outro, que a etnografia se faz. Ela aponta, assim, a importância da dimensão temporal nesse processo. É preciso tempo para que, afetados pelas complexidades, possamos deixar as questões amadurecerem, tomarem forma, se mostrarem (FAVRET-SAADA, 2005).

John Biehl (2008), ao trabalhar uma antropologia do devir, aborda as narrativas de Catarina, mulher abandonada pela família em um asilo de Porto Alegre, que construiu, na visão do autor, alternativas à experiência mortífera a que foi submetida com o abandono social e o confinamento institucional. O autor busca pensar que tipo de subjetividade é possível quando não se é mais marcado pela dinâmica do reconhecimento e da temporalidade. Em trabalho longitudinal com uma pessoa, pôde abordar em profundidade a experiência, os desejos, a singularidade, optando por ouvi-los em um registro literário e crítico. Para o autor, as escritas e

narrativas de Catarina, as quais acompanhou, requeriam formas analíticas capazes de abordar a singularidade da pessoa que não é completamente subjugada pelo registro clínico, nem pela trama das instituições e dos grupos (BIEHL, 2008).

Ao furungar nos labirintos da própria vida, ao tentar comunicar, recordar, escrever, ela preserva algo único, sobrevive ao intolerável e não se submete ao impossível. Catarina me ensinou a ter um pouco mais de respeito pela vida, a abrir mais espaço para a ambiguidade dos sujeitos políticos e a ter uma visão menos restritiva do futuro (BIEHL, 2008, p. 441).

Biehl (2008) desenvolve a noção de devir, de Deleuze, para construir sua proposta analítica. Trata do devir que se mostra nos esforços individuais e coletivos de afrouxar marcadores, controles e violências estruturais, alcançando uma imanência. Esta noção permite pensar a subjetividade como aquilo que escapa e excede o tempo todo, que não pode ser fixado em uma forma ou norma. Ele destaca que:

devir não é alcançar uma forma através de imitação, identificação ou mimese, mas encontrar uma “zona de proximidade”, na qual não se pode mais ser distinguido de uma mulher, um homem, um animal – nem impreciso, nem geral, mas nunca antes visto e sem experiência prévia, singularizado para fora de uma população ao invés de determinado numa forma (BIEHL, 2008, p. 442).

Em concordância com Biehl, saliento que subjetividade não é uma condição partilhada de modo unívoco por todos. Entendo que o que sua interlocutora, Catarina, faz é justamente lutar por uma subjetividade. A quem é permitido ter uma subjetividade? A quem ela é negada? Subjetividade pode ser tomada aqui também como algo do qual os sujeitos, em determinado momento, se valem. Algo que se instaura como possibilidade, como devir.

Martin (2020) também nos fala dessa zona de proximidade, de seus perigos e de suas possibilidades. A antropóloga francesa conta a experiência de ter sido desfigurada pelo ataque de um urso na Sibéria. Em uma recuperação que durou anos e após inúmeras cirurgias reconstitutivas da face, ela refez suas trajetórias subjetivas, pôde reconhecer e revisitar o desejo que a levou a encontrar o urso, figura que já habitava seus sonhos antes. “O beijo”, ou o ataque, do urso a

transformou de modo que passou a ser chamada de *miedka* por seus interlocutores: aquela que habita dois mundos, metade urso, metade mulher.

A trajetória de Martin (2020) traz uma radicalidade que nos permite compreender de modo profundo a experiência dos afetos em campo: a possibilidade de ser transformada pelo encontro com o outro, esse estranho muitas vezes irrepresentável. Atravessada pela violência do urso, a qual entende como extensão de sua própria, a autora relata como precisou de tempo para “sair do abismo onde reina o indistinto” (p.98) e depois retornar. Não necessariamente para compreender e analisar o que ocorreu de fato, mas para que fosse possível construir uma narrativa, escrever. Em consonância com Favret-Saada (2005), pode-se dizer que, embora algo tenha atravessado o caminho de Martin e colocado em risco não só sua pesquisa, mas sua vida, seu projeto de conhecimento não se perdeu e isso tornou sua escrita possível.

Esses extratos de experiências em campo permitem pensar nos potenciais antecipativos e criativos do desejo, mesmo em contextos de violência e escassez. Permitem conceber um dinamismo na vida cotidiana, a singularidade do vir a ser. É preciso lembrar que “algo de invisível nos impele ao inesperado” (MARTIN, 2020, p. 88). Com Martin (2020), Biehl (2008), assim como com Favret-Saada (2005), podemos construir, a partir da noção de afeto, a possibilidade de uma experiência em campo que permite não só se deparar e denunciar os limites e impasses da vida, mas apontar a invenção de si como recurso ao indizível.

CAPÍTULO 3.

CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS NO DEBATE

Neste capítulo retomo contribuições de alguns estudos e autores a fim de construir bases teóricas, práticas e epistemológicas nas quais possa sustentar meu caminhar nesta pesquisa. Vários estudos e autores têm apontado não só a possibilidade, mas a necessidade de diálogo interdisciplinar entre o campo das ciências sociais e os campos psi, particularmente a psicanálise. As aproximações vêm sendo calcadas em diversas vias por pesquisadores que buscaram – de modo semelhante ao empreendido nesta tese – compreender como esta articulação pode contribuir mutuamente para a abordagem das subjetividades humanas, particularmente as subjetividades indígenas.

No Brasil, temos exemplos de pesquisas que buscaram articular antropologia e psicanálise. Serpa e Medeiros (2012) utilizaram a perspectiva etnográfica na abordagem de um paciente psicótico atendido no CAPS Santos Dumont, em Minas Gerais. As autoras discutem que Freud propôs uma mudança radical quando convidou suas pacientes histéricas a associarem livremente, em vez de explicar seus modos de sofrimento organicamente. A partir daí, reconheceu o que foi chamado de transferência, que tem como pressuposto a relação em análise e não apenas a percepção do paciente como objeto, sobre o qual se produz conhecimento. Entendemos aqui o fenômeno como atualização, na cena analítica, da realidade do inconsciente (Lacan, 1964/2008). A transferência aparece como ferramenta tanto na clínica quanto na pesquisa, ambas intrinsecamente ligadas. A produção de teoria em psicanálise nasce pela via da clínica, onde o método de tratamento surgiu a partir da escuta do que se se manifesta na fala do sujeito.

Para Barbieri e Sarti (2011), tanto a clínica psicanalítica como a relação etnográfica pressupõem um duplo movimento que envolve aproximação e distanciamento. É preciso transformar em estranho aquilo que nos é familiar: estranhar, questionar nossos procedimentos habituais, nossos costumes e valores. Assim como também é fundamental tornar familiar o que parece estranho à primeira

vista. As autoras argumentam que no método etnográfico também é preciso reconhecer a realidade mediada pela linguagem.

Barreira e Diógenes (2019) buscaram pensar como o inconsciente se manifesta na pesquisa etnobiográfica realizada com uma moradora de rua. Elas destacam os “limites do uso de categorias ‘explicativas’ ou dedutivas capazes de fazer entender o ‘estar na rua’ como fruto único de processos de exclusão social” (p. 653). Argumentam a importância de se questionar a noção de sociedade como lugar de condensação totalizante e afirmam buscar linhas de conexão entre a singularidade e as relações que a constituem. Os delírios, assim nomeados pela psicopatologia psiquiátrica, são tratados em consonância com a perspectiva construída até aqui neste estudo. Ou seja, não como narrativas em contraposição à realidade, mas como “recomposição inventiva”, pela provocação de que “o social pode se deixar vislumbrar nas entrelinhas de um dizer faltante, nem sempre lógico ou evidente em uma escuta convencional” (p. 653). Elas defendem a proposta de fazer emergir nas ciências sociais, especialmente na antropologia, a capacidade de acolher o individual, a singularidade, pela via de uma história invisibilizada socialmente, como a de uma moradora de rua, e que, como apontou Biehl (2008), escapa a moldes, protocolos e manuais.

Bairrão (2015) salienta que a composição do método psicanalítico com procedimentos etnográficos poderia estimular não apenas uma renovação do diálogo interdisciplinar, mas, principalmente, contribuir para uma reflexão a respeito de procedimentos de pesquisa de campo. O autor aponta a transferência como recurso favorável e mesmo imprescindível à pesquisa, uma vez que esta noção instaura um endereçamento da enunciação do sujeito. Ele destaca que, para Freud (1912/1996), a transferência surge em contextos mais amplos que os consultórios de psicanálise, o que permite pensar a escuta analítica em inúmeros contextos sociais.

Dunker (2011), acerca das possíveis aproximações entre os campos da antropologia e psicanálise, discute que os homólogos do dado etnográfico na psicanálise são tanto os casos clínicos, quanto a regularidade (ou irregularidade) cultural das formas de sofrimento. Para o autor, os nossos analisantes, “dos quais passamos anos escutando mitos individuais de neuróticos, romances familiares,

teorias sexuais infantis, fantasias e devaneios, giros discursivos e insistências significantes, não são apenas informantes de uma forma de vida com a qual teríamos uma relação indireta” (DUNKER, 2011, p. 127). Um caso clínico, deste modo, não se referiria a uma descrição apenas, mas à articulação escrita e da escuta de um sujeito que fala endereçado ao analista, sob transferência.

No que concerne à questão dos casos clínicos psicanalíticos, Antonio (2021), realizou um estudo etnográfico durante anos em duas instituições psicanalíticas lacanianas, a saber: a Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo (EBP-SP) e a Escuela de la Orientación Lacaniana de Buenos Aires (EOL), ambas filiadas à Associação Mundial de Psicanálise (AMP). A autora retoma Foucault (1977) para analisar a configuração do que ocorre no interior destas instituições. Ele nos ensinou como o advento da clínica criou um ciclo em que os médicos buscavam comprovar suas técnicas terapêuticas no interior daquela, recorrendo à autoridade para demonstrar a eficácia de tais técnicas.

Para Antonio, (2021), herdeiros dessa tradição, os psicanalistas acabam seguindo o mesmo caminho nas descrições das sessões analíticas. Os casos clínicos seriam a modalidade em que “o trabalho de um psicanalista é apresentado à comunidade e que permite visualizar como teoria e prática são manejadas na terapêutica” (ANTONIO, 2021, p. 571.). A autora denuncia em seu trabalho o uso de casos clínicos e da “apresentação de pacientes” nestas instituições como estratégias de poder e dominação dentro destas instituições, pois acabam repetindo o modelo biomédico da psiquiatria, controlando corpos e configurando as relações de modo que o poder e o saber não sejam questionados. Esta situação, passível de ser testemunhada em muitas instituições psicanalíticas, não condiz com a noção de psicanálise com a qual pretendo trabalhar neste estudo.

Busco questionar a divisão sujeito-objeto, uma vez que uma análise é uma relação intersubjetiva (QUINET, 2017) na qual analistas também estão em jogo com seus sintomas, seus corpos, seu Outro, embora muito se fale de neutralidade e abstinência. Não temos objetos de estudo, mas, antes, sujeitos que não podem ser eviscerados em público em nome de uma suposta ética analítica (LACAN, 1959-1960/2008) que autoriza alguns analistas perversamente. Por outro lado, estudos

como o de Antonio (2021) nos ajudam a desromantizar os psicanalistas e compreender que, assim como os antropólogos podem ancorar-se erroneamente em suas crenças na busca de encontrarem o que é verdadeiro e o que é falso – como discutido por Goldman (2014) –, os analistas estão suscetíveis a se ancorarem indevidamente em uma identidade, via processos grupais mortíferos nas instituições que eles mesmos criam (FREUD, 1920a). Instituições que reproduzem as relações de dominação que deveriam subverter (CERQUEIRA-FILHO, 1982). Entendo que práticas como estas são um equívoco e não contribuem para a emancipação subjetiva.

“Como podemos instaurar mudanças institucionais para que possam coexistir as múltiplas noções de mundo?” Lucila Gonçalves (2023, p. 8) traz questionamentos importantes acerca de como a psicanálise tem sido historicamente praticada. Ela lembra que, com a formulação do inconsciente, Freud descentrou o homem de suas certezas, “trazendo à cena o homem e seu duplo, seu múltiplo, com todas as suas aberturas e mistérios” (GONÇALVES, 2023, p. 4). O que, contudo, causou tanto engessamento a algumas práticas clínicas? Parece que foram esquecidos os princípios que fundaram a própria psicanálise. Gonçalves (2023) aponta a falta de flexibilidade dos analistas para deslocarem-se de seu mundo, a fim de se aproximarem de outros, que concebem múltiplos universos; aproximarem-se de experiências que o saber ocidental costuma descrever como animistas, fantasiosas, infantis, muitas vezes remetendo à loucura.

Cabe lembrar, nesse contexto, a contribuição da etnopsicanálise a este debate. O campo, fundado por Georges Devereux, tem diferentes nomenclaturas (BARROS; BAIRRÃO, 2010) – por exemplo, etnopsiquiatria (NATHAN, 2018) – e surge enquanto possibilidade de pensar os desdobramentos do encontro intercultural para a compreensão do que é entendido como adoecimento psíquico, suas etiologias e modos de tratamento (MARTINS-BORGES, *et al*, 2019). Para Martins-Borges *et al* (2019), o campo traz críticas à psiquiatria convencional e procura se orientar a partir das seguintes perguntas (p. 249):

O que é necessário para pensar o encontro intercultural, sobretudo aquele encontro entre duas pessoas com origens culturais organizadas em torno de

lógicas distintas? Como criar um encontro possível entre tais lógicas que permita a compreensão do mal-estar do outro e igualmente a identificação dos recursos culturais para as direções do tratamento?

Barros e Bairrão (2010) destacam que, para Devereux, qualquer fenômeno humano explicado apenas de uma maneira não é, na verdade, explicado. O autor trabalha, deste modo, na via de um complementarismo, conforme nomeou, o qual entende mais como pluridisciplinaridade que como interdisciplinaridade. Para Devereux (citado por BARROS; BAIRRÃO, 2010), a etnopsicanálise proporciona

uma dupla análise de certos fatos, no campo da etnologia de uma parte, no campo da psicanálise de outra parte; e enuncia assim a natureza da relação (de complementaridade) entre esses dois sistemas de explicação (DEVEREUX, 1972, p. 10, tradução dos autores).

Um importante apontamento, nesta perspectiva, é a imprescindibilidade da busca, por parte dos profissionais, pelo conhecimento aprofundado do sistema cultural de seus pacientes, reconhecendo como eles próprios nomeiam e vivem esses sistemas (BARROS, BAIRRÃO, 2010).

Não estamos sozinhos, afirma Tobie Nathan (2018). Muitas são as sociedades de universos múltiplos. Nelas habitam seres e saberes humanos e não-humanos, embora a sociedade ocidental tenha aprendido a se desconectar destas dimensões. Nathan (2018) aponta que a escuta clínica que concebe mais de um mundo pode ser preciosa. Nesta perspectiva são fundamentais os saberes de xamãs, curandeiros, raizeiros. São eles quem devem ser chamados de técnicos, uma vez que desenvolvem seus conhecimentos há muito mais tempo. Para Nathan (2018), eles são os primeiros repositórios de conhecimento que devemos acessar, muito antes de nos afirmarmos científicos.

Lucila Gonçalves (2023, p. 266) acrescenta:

nas sociedades de universos múltiplos, o paciente não é uma pessoa isolada de sua comunidade e quando nos procura para dar conta de um sofrimento, revela que sua doença não é um problema exclusivo seu, mas se relaciona tanto com outras pessoas da comunidade, como com alguma força, potência ou ser invisível presente na cultura de seu grupo. Deste

modo, as intervenções terapêuticas, sejam na cidade, sejam nas comunidades, lidam com a multiplicidade de universos que a doença engendra.

Quando excluímos a multiplicidade de cosmos do campo da escuta, deixamos de lado a oportunidade de escutar. A cosmofobia (SANTOS, 2015) é causa de inúmeros sofrimentos e traumas. Gonçalves (2023) argumenta que as pessoas indígenas que hoje procuram psicólogos, psiquiatras e psicanalistas – profissões originadas na cultura ocidental – estão em sofrimento. Seja no contexto urbano, seja na vivência entre cidades e comunidades, seja nas próprias aldeias. “São pessoas com concepções e modos de vida completamente diferentes dos nossos, buscando espaço de interlocução, reflexão, testemunho” (GONÇALVES, 2023, p. 269). Como poderemos escutá-los se não nos deslocarmos?

Barros e Bairrão (2010, p. 50) destacam que Tobie Nathan “construiu seu trabalho especialmente a partir de práticas psicoterapêuticas com imigrantes de países africanos residentes na França.” Psiquiatria e psicanálise não seriam, deste modo, capazes trabalhar com essas populações estando restritas a seus próprios pressupostos, sejam eles medicamentos ou interpretações. Por outro lado, os autores argumentam,

cabe considerar que se trata de uma prática pensada a partir de populações imigrantes em uma sociedade europeia. Ou seja, é importante ressaltar que estas práticas foram construídas em resposta a este contexto e, apesar de contribuírem para uma reflexão teórica e prática, não podem ser transpostas, tal como o são, à realidade brasileira. (BARROS; BAIRRÃO, 2010, p.50)

Em contato com o trabalho de Barros (2010), acerca do campo da etnopsicanálise, pude me perguntar se é preciso e adequado acrescentar o prefixo *etno* à psicanálise. Talvez isso dependa do modo como entendemos a psicanálise (ou as psicanálises, conforme construído ao longo do texto). Se partirmos da compreensão de que ela nasce justamente do reconhecimento da alteridade radical entre dois sujeitos, entre eu e outro, quaisquer que sejam; se levarmos a sério a

radicalidade da singularidade, não precisaremos recorrer à criação de tantos outros, agrupados pelo termo *etno*.

Por outro lado – e aqui temos talvez a grande contribuição da antropologia – compreender diferenças entre culturas, especificidades étnicas, reconhecer a diversidade de modos de viver e suas diferenças em relação à cultura ocidental, é fundamental, especialmente quando consideramos as inúmeras violências praticadas ao longo do tempo contra povos originários e tradicionais. Ou seja, não estamos nos referindo a grupos simétricos, culturas equiparadas em termos de direitos, validação e legitimidade na sociedade ampla. Especialmente no que diz respeito ao contexto brasileiro, “a antropologia auxilia a conhecer e reconhecer este outro em sua alteridade, bem como nos informando sobre o Brasil e as diferentes práticas culturais do país.” (BARROS; BAIRRÃO, 2010, p. 51)

Retomo Ortner, a fim de acrescentar argumentos nesta direção:

embora reconhecendo os perigos bem reais de “cultura” no seu potencial para essencializar e demonizar grupos inteiros de pessoas, deve-se também reconhecer seu valor crítico e político, tanto para entender os funcionamentos do poder, e para a compreensão dos recursos dos sem-poder. (ORTNER, 2007, P. 383)

Barros e Bairrão (2010) discutem que as diferenças entre os campos da antropologia e da psicanálise talvez se refiram muito mais a disputas territoriais no campo acadêmico. Conforme marcamos aqui, embora seja importante para esta pesquisa pensarmos no que possibilita o encontro entre os campos, há diferenças irrevogáveis, especialmente quando pensamos que, com a psicanálise, de partida estamos pensando em uma prática clínica ou método de tratamento.

o que é seguro dizer é que a psicanálise, entendida como uma prática rigorosa de dar ouvidos ao sujeito e a antropologia como disciplina de estudo científico do humano como ator simbólico, não obstante caminhem “às turras”, parecem faltar uma à outra. O termo etnopsicanálise é requerido não por diferenciar-se da psicanálise, pois esta disciplina já deveria por si só posicionar-se em escuta à cultura. (BARROS; BAIRRÃO 2010, p. 51)

De todo modo, o termo etnopsicanálise pode ser usado para marcar uma posição em diálogo com a antropologia. O trabalho de Tobie Nathan (2018) traz contribuições a este estudo exatamente pela abertura à escuta dos múltiplos universos das pessoas que atendemos, sejam elas de origens indígenas, africanas, orientais, tradicionais, sejam daquelas que aprendemos a chamar de ocidentais. A perspectiva alerta para a importância de conhecermos primeiramente o sujeito, inserido em uma determinada cultura, para melhor pensarmos a maneira de tratá-lo (BARROS; BAIRRÃO, 2010). Para Barros e Bairrão (2010, p. 52), "quando os profissionais pouco conhecem sobre a cultura e os sistemas de crença praticados pelas populações que atendem, o resultado do seu trabalho é duvidoso."

Entretanto, "não podemos simplesmente transpor os 'modelos franceses' ao nosso contexto, pois há diferenças importantes que devem ser pensadas" (BARROS; BAIRRÃO, 2010, p.52). Uma pergunta essencial, nesse sentido, é por quê desconhecemos tanto acerca das inúmeras etnias, das diversas culturas, das diferentes matrizes religiosas, dos conhecimentos tradicionais que compõem o nosso país? A pretensa homogenização advinda dos processos de colonização deu lugar a práticas terapêuticas restritas a modelos de pessoas pensadas pelo ponto de vista da ocidentalidade. O próprio argumento de uma clínica individualizada e individualizante encontra sua origem nesta concepção.

3.1. Qual psicanálise?

Em debate na Revista *Percurso*, os psicanalistas Chaim Katz, Charles Melman, Catarina Koltai e Mário Pablo Fuks (2012) trouxeram também elaborações que enriquecem essa discussão. Apresento aqui trechos da fala de Katz (2012, s/p):

Se a chamada "clínica individual" nos importa, sem dúvida, temos que nos lançar a ela. Mas a clínica psicanalítica não é unicamente uma inclinação sobre o divã. (...) Talvez, em muitos momentos de nossas teorizações, os psicanalistas não soubemos questionar adequadamente sobre a multiplicidade dos mal-estares e suas diferenças. Mas é disso que se trata, mesmo quando alguns pensem que essa é uma vertente clínica "de divã". É essa a passagem possível de uma psicologia individual para uma coletiva.

Trata-se de um processo que não tem como ser deduzido de uma prévia e vasta teoria geral, que antecederesse nossas investigações concretas.

Esta fala tem valor para este estudo porque articula uma questão também fundamental: o que pode acontecer ao revermos certos preceitos psicanalíticos? É fundamental que o campo possa ser torcido, deslocado, para que o que se mostra no mundo e na clínica (seja nos consultórios ou fora deles), em diferentes tempos históricos, não fique ofuscado diante das teorias preexistentes, não sirva para atestar relações de mestria, nem apenas confirmar ou não o que já está escrito e supostamente sabido. Deste modo, não cabe pensar em um “mesmo inconsciente” para sujeitos com atravessamentos incomuns a nós, ocidentais eurocentrados. Ser psicanalista é afirmar a multiplicidade. Há um apelo ao reconhecimento da “formação de outros modos de subjetivação, que não mais se centram em elementos topológicos fixos, pois criam novos lugares e outras modalidades temporais.” (KATZ *et al*, 2012, s/p).

Quando os autores salientam que ser psicanalista é afirmar a multiplicidade, talvez possamos contar com outros desdobramentos que não o apresentado por Pavón-Cuellar (2020). Só cabe pensar na possibilidade de escuta a indígenas se estamos dispostos a nos deslocar de certezas. No âmbito deste estudo, quando penso nas relações de endereçamento e escuta entre sujeitos de origens culturais diferentes, cabe destacar que não concebo subjetividades atravessadas somente por diferenças. Considero-me uma psicanalista em transformação, que busca se despir de preconceitos, se desarmar de pressupostos. Uma antropóloga em formação, que se orienta pela hipótese do inconsciente e deseja se aproximar da multiplicidade de atravessamentos subjetivos, de pessoas que só podem ser compreendidas em sua interseccionalidade, impreterivelmente. Pessoas que frequentam o território acadêmico e estão às voltas com ele, que transitam na cidade e que têm, pelo menos, estes pontos em comum.

Katz *et al* (2012) destacam que o grande desafio aos psicanalistas atualmente é romper com o fascínio pelo pensamento que aclama um poder único, em honra de uma centralidade unitária edípica. Esta perspectiva, como consequência, eliminaria os processos pulsionais. Manter este fascínio seria recusar o mais importante legado

de Freud: “a psicanálise é inconsciente, transferência, resistência.” (KATZ *et al*, 2012, s/p). Assim é possível fazer jus à psicanálise como campo do conhecimento cuja categoria central, o sujeito, não é uma entidade unificada, universal, prévio à existência, mas dividido pela linguagem e por aquilo que escapa a ela, o inconsciente (DUNKER, 2007).

Compreende-se aqui, a partir de Dunker (2011), que a legitimação social do sofrimento é condição para tornar o sofrimento passível de reconhecimento e também para nomear o mal-estar, o que tornaria possível seu tratamento pelos discursos. A condição de sofrimento tem estrutura de demanda na medida em que se endereça e “pede por alívio” (DUNKER, 2011, p. 41), impulsiona a um “livrar-se disso”. O autor acrescenta que há formas de sofrimento que ainda não foram nomeadas e outras que já não são mais reconhecidas. As categorias estão sempre localizadas historicamente, carecem de uma lógica discursiva que dê nome e contorno ao que se manifesta. Apoio-me na concepção deste autor acerca do sofrimento como categoria pertinente a esta tese, na tentativa de aproximar e nomear o que se passa nas experiências subjetivas dos estudantes dentro das universidades.

CAPÍTULO 4

Expandir subjetividades: entre psicanálise, Donna Haraway e perspectivas indígenas

Neste capítulo busco colocar em diálogo três perspectivas: 1) a psicanalítica, a partir de conceitos fundamentais em Freud e Lacan que a estruturam enquanto campo clínico, de tratamento; 2) a de Donna Haraway, que contribui teórica e metodologicamente a esta pesquisa pela subversão que ela traz às dicotomias delineadas historicamente entre natureza e cultura; e 3) as perspectivas indígenas, a partir de dados que indicam como eles têm entendido o tema das subjetividades e de suas próprias experiências no mundo contemporâneo.

No que diz respeito à psicanálise, busquei trabalhar primeiramente com o conceito de fantasia, pensando-o entre realidade e ficção, como processo que compõe os sujeitos quando narram uma história de si. Em seguida, trago a dimensão de real e *lalíngua* para marcar uma importante contribuição de Lacan que permite pensar na língua e na linguagem além da fantasia, além do simbólico. Real e *lalíngua* apontam que algo no sujeito resiste à representação por um eu definido e totalizado, escapa à possibilidade de se dizer tudo. Esta discussão introduz elementos que permitem pensar na questão linguística dentro de uma análise e também na questão linguística para os indígenas.

4.1. Entre realidade e ficção: a fantasia

Fernando Pessoa nos compartilhou que o poeta chega a fingir que é dor a dor que ele sente de fato. No campo da antropologia temos vários elementos para pensar a questão da ficção e da realidade, além das narrativas biográficas e do modo como se constrói e se conta histórias. Ou seja, pelo modo como se relaciona com o que o nativo traz acerca de sua experiência cultural. Malinowski, ao tratar das histórias de naufrágios que povoam as narrativas dos trobriandeses, admite que é difícil distinguir entre o que se pode rotular de simples “ficção poética mitológica” e aquilo que se retiraria de experiências reais (MALINOWSKI, 1983).

Goldman (2014) traz contribuições a esta reflexão quando retoma o texto de Evans-Pritchard sobre os bruxos Azande para discutir as tensões entre veracidade e imaginação, no que se refere a conteúdos narrados nos processos de pesquisa antropológica. O autor denuncia a arrogância do pensamento ocidental ao acreditar que pode triar o que existe e o que não existe. É argumentado que os antropólogos tendem, em suas análises, a dissolver como imaginário, ou simbólico, aquilo que os nativos definem como realidade.

O autor parte do seguinte trecho de Evans-Pritchard: “bruxos, como os Azande os concebem, não podem existir”. Ele comenta que esta assertiva, além de apontar a inexistência objetiva de bruxos, atribui uma inadequação empírica ao saber nativo. É discutido o quanto é comum na antropologia se ancorar no que foi nomeado como “crenças” para afirmar a existência de algo que se supõe não existir quando se trata do conhecimento do nativo.

Barreira e Diógenes (2019), partindo da análise de Goldman, discutem que “verdadeiras causas”, que estariam veladas, por trás dos fenômenos, muitas vezes são buscadas e contrapostas às narrativas de nossos interlocutores, atestando a veracidade ou não do que quer que seja. Entretanto, a questão que nos é colocada não diz respeito à existência ou inexistência, mas ao “fato que em antropologia lidamos com relações, não com substâncias ou mesmo com ações.” (GOLDMAN, 2014, p. 14). Ou seja, como incluir bruxos no conjunto das relações que descrevemos e analisamos? Para Goldman, “seria preciso sustentar que ‘bruxos só podem existir como os Azande os concebem’ – ou como alguém os concebe” (2014, p. 15), sem recair em qualquer teologia que tente definir o que é essa experiência, a qual o antropólogo não pode conhecer com certeza. Não se trata, portanto, nem de criticar nem de acreditar na palavra do outro que se põe em relação conosco, mas de aceitá-la, levá-la a sério, respeitá-la, buscando entender os efeitos que elas produzem em nós mesmos.

Taussig (1993), em seu estudo na região Putumayo, no Sudeste da Colômbia, discute, de modo semelhante, a diferença entre abordar a verdade do ser e o ser social da verdade. Para o autor, não se trata de verificar se os fatos são reais, mas em que consiste a política de interpretação e de representação destes fatos.

Inspirado em Walter Benjamin, o autor argumenta que “a história que mostrava as coisas ‘como elas realmente foram’ revelou-se o narcótico mais forte do nosso século.” (p. 15). Em nome do que supostamente se chamou de realidade, ou verdade, o poder exerce sua dominação. Ao pensar sobre as torturas em regimes ditatoriais como “zonas de morte”, o autor traz reflexões que contribuem a este trabalho. Nestas zonas, quando se pensa em corpos mutilados e torturados, por exemplo, o racional, a consciência, favorecem muito pouco a compreensão do que se passa. Nestas experiências

permanecem formações culturais de significado — modos de sentir — intrinsecamente construídas, duradouras, inconscientes, cuja rede social de convenções tácitas e de fantasia reside em um mundo simbólico e não naquela débil ficção “pré-kantiana” do mundo, representada pelo racionalismo ou pelo racionalismo utilitário (TAUSSIG, 1993, p. 31).

Para Haraway, realidade social e ficção científica não são coisas ontologicamente diferentes e preestabelecidas como tendemos a pensar (GANE, HARAWAY, 2010). A autora discute que se deixamos de entender ficção como fingimento, invenção, podemos conceber categorias como ficções. “Fato e ficção têm uma interessante conexão etimológica: fato é participio passado, feito, e ficção ainda está no fazer-se.” (GANE, HARAWAY, 2010, p. 14). A palavra vem do latim *fictionem* e remete a molde, forma, a esculpir. Deste modo, trata-se sempre de ambos, em fluxo. O ciborgue – organismo cibernético proposto pela autora para pensar relações atuais – é um híbrido de máquina e humano, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção (HARAWAY, 2009). A ficção mapeia nossas realidades social e corporal e também se põe como recurso imaginativo que pode fazer surgir frutíferos acoplamentos (HARAWAY, 2009).

Essa discussão é importante à tese porque pretendo colocá-la em diálogo com alguns conceitos da psicanálise. Adianto o que Lacan propôs acerca do que nomeou como simbólico: ele tem estrutura de ficção (LACAN, 1959-1960/2008). No que concerne à psicanálise, as “ficções poéticas mitológicas” (MALINOWSKI, 1983) podem ser compreendidas pelo conceito de fantasia. Há um ímpeto à ficção em

cada sujeito e isso se daria pelo que Lacan discutiu a partir da noção de falta constitutiva (LACAN, 1962-1963/2005).

Para Freud, toda realidade é psíquica. Salto marcante e conhecido em sua obra: a passagem da teoria da sedução à teoria da fantasia, que se dá quando ele argumenta que os eventos traumáticos são sempre dialetizados, inevitavelmente e irremediavelmente, pelo recorte simbólico que cada sujeito faz da realidade vivida. A fantasia é a via pela qual podemos acessar e nomear estes eventos. É por isso que pessoas de um mesmo grupo podem se referir a uma mesma violência vivida, de modos completamente diferentes. A saber se é possível afirmar que há uma mesma violência, para quem quer que seja.

A noção de realidade, seja psíquica ou material, remete às noções de mundo interior e exterior. A realidade psíquica, em um primeiro momento, corresponderia ao interno e a realidade material ao externo, ao mundo concreto. Nestes termos, restaria sempre algo não acessado. Se pensarmos nestas duas dimensões como separadas, a realidade psíquica, como processo de tradução, implicaria sempre em algum nível de fracasso, uma vez que é impossível se traduzir o mundo na íntegra. Até porque, como viemos discutindo até aqui, de que mundo estamos falando? O conceito de fantasia, em Freud, buscou dialetizar as duas instâncias. Entendida como função, a fantasia indica que os processos cognitivos, simbólicos e afetivos não são neutros; que fatos só fazem sentido ao considerarmos o modo singular do sujeito de alinhar as representações pelo recurso do sentido, a partir de sua própria história (LEANDRO, COUTO, LANNA, 2013; VIEIRA, 2003). A fantasia seria o elemento que possibilita conjugar realidades internas e externas.

Barbieri e Sarti (2011) acrescentam que, neste processo, Freud percebeu que o resultado do trabalho que realizava dependia prioritariamente daquilo que acontecia na relação entre ele e a pessoa atendida. Havia um direcionamento da fala do paciente, que vinha acompanhada de expectativas e impressões da pessoa analisada em relação ao analista. Daí surge a noção de transferência atrelada às noções de realidade psíquica e de fantasia. Transferência e fantasia são conceitos que têm uma relação íntima (LACAN, 1964/ 2008). Pela transferência, o sujeito pode

reviver, na análise, relações experimentadas primordialmente com os Outros de sua história constitutiva.

A fantasia pode ser entendida como a própria realidade para cada sujeito, se é que se faz necessário esta distinção. Não existe objeto que não seja atravessado pela fantasia. “O fictício, efetivamente, não é, por essência, o que é enganador, mas propriamente falando, o que chamamos de simbólico.” (LACAN, 1959-1960/2008, p. 24). A fantasia é condição necessária para que “algo como uma realidade possa ser inferida da relação do sujeito com o Real, ou paradoxalmente, para que o Real possa ser inferido da relação entre o sujeito e a realidade” (LEANDRO, COUTO, LANNA, 2013, p. 35). Há uma lacuna entre real e realidade, onde a fantasia se insere.

Se é na cena do discurso que se desenrola a análise, é o dispositivo clínico que vai propor uma forma de ultrapassar algo da realidade fantasística construída na neurose, no sentido de ser esta realidade um enredo que fixa o sujeito numa forma única de gozo que o faz sofrer, por se ver cifrado e barrado, no sentido de ser dividido (LEANDRO, COUTO, LANNA, 2013, p. 39).

Realidade como enredo que fixa. Ressoo estas palavras para apontar o surgimento de uma dimensão importante, a de gozo como repetição que fixa o sujeito: “fixação”. Aqui acessamos o conceito de repetição (LACAN, 1964/2008) como fenômeno desvelador do encontro com o inassimilável. Repete-se em análise não apenas o significante que conta uma estória, mas, sobretudo, o que não pode ser lembrado: o real da impossibilidade de tudo articular pelo significante (PISETTA, 2012, p. 97).

Cabe a um processo de análise viabilizar que o sujeito atravesse fantasias fundamentais, originárias, podendo reconhecer-se como sujeito pulsional e quem sabe até criar outras formas de gozo (QUINET, 2017). Para Lacan, a ética que orienta a psicanálise é a do bem-dizer do sujeito com relação ao seu desejo, impossível de se localizar de modo total, dimensão radical que aponta para a singularidade do sujeito e para o constante movimento de inventar-se (LACAN,

1959-1960/2008), uma vez que não se trata de memorar o imemorable, mas de criá-lo a partir de suas lacunas.

As palavras se movimentam e se modificam ao serem expressas. Masotta (1987) parte da figura do Quero-quero para pensar sobre a dinâmica do inconsciente e da linguagem no campo da psicanálise, analogia que também permite pensar o caminho de uma análise. Este pássaro, quando põe seus ovos, emite seu grito em uma direção oposta à do ninho, como conduta para despistar possíveis predadores. O psicanalista utiliza este exemplo para discutir que as palavras têm capacidade de não nomear a seus referentes, referindo-se a outra coisa. Existe na palavra um “operador quero-quero” e psicanalisar significará libertar-se desta política, para poder “evocar, na palavra e somente nela a instabilidade do objeto da pulsão.” (MASOTTA, 1987, p. 44). Ou seja, que o sujeito possa ser remetido ao fato de que não existe objeto fixo e determinado para a pulsão e que, conseqüentemente, não há saber completo sobre a sexualidade.

4.2. Real e Laíngua

Dunker (2007, 2021) localiza a psicanálise em uma ontologia negativa, destacando a busca por compreender qual o efeito do Real para os seres humanos. Real não como realidade, mas como instância que reitera aos seres humanos que a linguagem não salva de tudo, que nem tudo se resume ao campo do significante. O Real diz respeito ao indeterminado, à fugacidade, à efemeridade e temporalidade do ser.

Para Lacan, o inapreensível funciona como causa do sujeito, o divide. O autor recorre à imagem da fita de moebius, estudada pelo matemático August Moebius, em 1858, que permite topologicamente introduzir uma concepção espacial que subverte certas divisões. Trata-se de um espaço topológico obtido ao se colar duas extremidades de uma fita dando meia volta de giro em uma delas. O resultado é uma superfície que aparenta ter dois lados, mas não pode ser virada, sendo impossível estabelecer dentro e fora, direito e avesso em sua face. Ela pode ser útil para o exercício, ainda que difícil, de uma reflexão que coloca em cheque dicotomias

importantes no pensamento moderno, como natureza-cultura, indivíduo-sociedade, eu-outro/nós-eles, mente-corpo. Não por coincidência, Lacan (1962-1963/2005) a abordou pela primeira vez em seu décimo seminário, acerca do tema da angústia. Ele desdobra a fita para viabilizar o entendimento daquilo no sujeito que não tem imagem especular. Ou seja, daquilo que não toma forma em uma imagem e em uma síntese simbólica, das experiências com o *unheimlich* (o estranho), dos afetos, que escapam à representação e à inscrição psíquica.

Cabe dizer que, na psicanálise, há mais de uma possibilidade para a compreensão do conceito de real. É consenso que, conforme Lacan o desenvolveu, ele tange aquilo que escapa ao simbólico. Na teoria lacaniana, o real está atrelado ao aforismo “não há relação sexual”, ou seja, à impossibilidade de uma totalidade, de se chegar a um significado último acerca de si, do outro e do mundo. Por outro lado, dizer que o real escapa à linguagem não exclui o fato de que é a própria linguagem que o funda, como conceito e como experiência subjetiva. A própria psicanálise inaugura o real ao nomeá-lo, na mesma medida em que busca dar contorno às experiências humanas que resistem em fazer sentido, que causam estranhamento, que são inexplicáveis. Temos muitos exemplos delas em nossas vidas e na clínica psicanalítica não é diferente.

Dunker (2011) ressalta que é preciso reler o último capítulo de *As Palavras e as Coisas*, citado anteriormente, para lembrar como Foucault já havia indicado este problema: nós não interrogamos o homem de fato, interrogamos como é possível que tenha surgido um saber sobre este falso objeto.

Psicanálise (pela transferência) e etnologia (por sua relação singular que a ratio ocidental estabelece para a relação entre as culturas) estudam as persistentes formas de fracasso da ‘humanização’. (...) Elas têm em comum, diria eu, certa relação comum de homologia com a negatividade. De acordo, somos os xamãs modernos (...) e os xamãs são sempre um tipo de antropólogo “por dever de ofício”. A experiência clínica é uma experiência antropológica, no sentido do “olhar viajante do antropólogo” (DUNKER, 2011, p. 127).

Com esta fala, Dunker aproxima antropólogo, xamã e psicanalista, em articulação semelhante à empreendida por Lévi-Strauss na obra *Eficácia Simbólica*

(LÉVI-STRAUSS, 1958/1998). O autor acrescenta que o psicanalista não pode se amparar em uma identidade ao colocar-se diante de outro sujeito e discute que o xamã, enquanto função simbólica, assim como o psicanalista e o antropólogo, precisa estar apto a transitar entre mundos (DUNKER, 2012), na ideia de um xamanismo transversal (VIVEIROS DE CASTRO, 2008), como “diplomatas políglotas”.

Bairrão (2015), na perspectiva etnopsicanalítica, insiste que é fundamental reconhecer matrizes discursivas na ausência de suportes biográficos factuais. Ou seja, para além da fala dos colaboradores empíricos. Com este argumento, o autor acessa uma noção também fundamental para Lacan, que é a distinção entre enunciado e enunciação.

Nas palavras de Domiciano (2014),

a linguagem sustentada por um sujeito que fala, imprime neste sua própria divisão constitutiva, a saber, aquele que surge da hiância entre o que ele enuncia e sua enunciação, ou seja, o fato de se posicionar em sua própria fala. A psicanálise, antes de considerar uma linguagem sem sujeito, toma-a como uma linguagem habitada por um sujeito, que a tortura e que nela tropeça (DOMICIANO, 2014, p.259).

A contribuição de Lacan se daria, desta forma, justamente pela efetividade do que se mostra em fala: a evidência do inconsciente e a peculiaridade da alteridade. Para a psicanálise, a falta de si é paradoxalmente constitutiva, uma vez que o registro da alteridade se institui simultaneamente ao da formação subjetiva (FARIA, 2019). “A alteridade é portanto constituinte do sujeito, que sempre é outro relativamente a si mesmo” (BAIRRÃO, 2015, s/p). Para Lacan, é o não existente que fala e deste modo ato enunciativo não se confunde com enunciado. Dito não é igual a dizer. A noção de sujeito não se assemelha à de ego psicológico, ela é de outra ordem, podendo ser pensada como efeito de um dizer. O foco analítico se direciona, deste modo, à enunciação (verbal, corporal, estética), enquanto inconsciente vive nas palavras.

A noção de palavra plena, articulada por Lacan, pode agregar elementos a esta construção. Ela pode ser compreendida como aquela que permite a

integração da dimensão simbólica, “reordenando as contingências passadas dando-lhes o sentido das necessidades por vir” (LACAN, 1953/1998, p. 254). Domiciano (2021) discute que, por isso, ela é uma forma discursiva que se insere muito particularmente na experiência analítica, permitindo “a reinscrição da narrativa do sujeito na tensão fundante com a dimensão oculta da verdade de seu desejo.” (p. 195). Para Lacan, a palavra plena tem estatuto de ato: produz efeitos e possibilita que o sujeito se torne outro diferente do que era antes (LACAN, 1953/1998).

Domiciano (2021) resgata esta dimensão ao desenvolver uma contribuição do modelo quaternário de Lévi-Strauss para a psicanálise lacaniana. O quarto elemento do mito – o significante êxtimo, excluído – é abordado como metamodelo de formalização para o projeto lacaniano. Segundo o autor, a fórmula canônica sustentada por Lévi-Strauss articula contradições, traz a marca de uma impossibilidade, posto que há uma hiância constitutiva em seus termos. Ou seja, recorreremos aos mitos justamente pela hiância fundamental de que a psicanálise nos fala, de que remete à falta (ou presença) de um significante que pudesse encerrar a questão sobre o enigma de si mesmo. Para o autor, acerca desta hiância ou do quarto elemento.

Seja como Nome-do-pai, falo, Significante da falta no Outro ou ainda como a incidência da lógica do objeto sobre a linguagem, como em *lalangue*, este termo é condição *sine qua non* para a formação de uma série mítica, seja no caso do mito individual do neurótico, (...) seja no caso de um mito coletivo, como é o caso de Édipo (DOMICIANO, 2014, p.270).

Se por um lado, ele mostra-se como um significante, portanto, inscrito em uma lógica simbólica, de oposição e correlação, por outro, ele marca, em seu modo de articular a cadeia, uma posição limítrofe na ordem simbólica, que demonstra as declinações da lógica do registro do real sobre a série significante (DOMICIANO, 2014, p. 278).

A construção de Domiciano (2014) evidencia o mito como função, na constituição subjetiva, de articular pela via do significante uma questão insolúvel, impossível de ser respondida, que se ligaria à morte, particularmente a do pai da horda. Morte como significante que, no lugar de eliminar, conserva o morto (a Lei) e o preserva simbolicamente. Ele (o mito) não responderia pela via de metáforas e

metonímias, mas reinscreveria uma hiância específica onde poderíamos localizar seu valor para a teoria das neuroses. O mito individual do neurótico parte da questão acerca de sua origem constitutiva, de narrativas que buscam explicar as origens de si e que “marcam a posição cindida daquele, ou daqueles, que a enunciam” (DOMICIANO, 2014, p. 259).

Nesta perspectiva, pode-se pensar os mitos como modos de contar histórias. Não no sentido do enunciado e do factual, mas como narrativa discursiva, transindividual, em sua dimensão enunciativa e inconsciente. Histórias que podem funcionar como ato, produzir efeitos e, como articula Haraway (2022), possibilitar futuros. Aqui retomamos a noção de ficção, uma vez que, para Lacan, a fala não apreende a si própria e não se acessa uma verdade objetiva. A fala pode apenas exprimir a verdade, de forma mítica (LACAN, 1952/2008). O mito exprime “uma verdade da relação do homem com as condições de possibilidade de sua experiência” (DOMICIANO, 2021, p. 197). Seguindo o desenvolvimento do autor, a questão das teorias sexuais infantis em Freud e Lacan é retomada a fim de apontar que as investigações das crianças acerca de suas origens e sua identidade sexual não são intelectuais, mas as narrativas produzidas por elas envolvem o conjunto do corpo, os afetos e afeições (LACAN, 1956-1957/1995). As narrativas infantis visam a origem do mundo. “O mito, portanto, em seu potencial de articulação com a verdade, encarna a relação do homem com o significante, ou melhor, de como ela define seu drama, a-histórico por excelência.” (DOMICIANO, 2021, p. 199). Aqui, a noção de lalíngua em psicanálise é um caminho que aponta a incisão do real sobre a linguagem, no limite em que esta excede a articulação simbólica pelo sujeito.

Para Quinet (2016, p. 245) lalíngua remete à língua familiar, materna.

Ao que cada um recebe de um modo distinto, resultado de contingências incalculáveis – como chuva, tormenta de significantes próprios àquela língua idiomática que se depositam para ele como material sonoro, ambíguo, equívoco, cheio de mal-entendidos, cheio de sentido e, ao mesmo tempo, sem sentido.

Para Lacan, (1974/2022) é o aluvião, a petrificação deixada como marca da experiência inconsciente em um grupo familiar. Por isto, não pressupõe um único

sentido. Cada palavra pode ter uma gama enorme e disparatada de sentidos em cada contexto. Lacan argumenta que o inconsciente é o saber inscrito na lalíngua, saber lidar com lalíngua. Em análise, é com os enigmas trazidos, que afetam o sujeito falante, que nos deparamos. Lalíngua é feito e efeito do gozo, dos afetos que restam enigmáticos (LACAN, 1974/2022).

Entendo que fazer uso do conceito de real pela via de compreensão que lalíngua proporciona – a enxurrada repleta de fragmentos que interpelam o sujeito – é pertinente para esta pesquisa na medida em que proporciona uma noção mais singular de linguagem e na medida em que permite conceber um certo modo de clínica e de escuta, menos calcada no sentido e na interpretação e mais sustentada pela pergunta do que é possível transmitir e escutar quando consideramos que somos atravessados pela incompletude das palavras. Compreende-se, como viemos construindo até agora, que o sujeito, ao falar, é composto por restos, sedimentos e significantes que encadeiam o Outro e com o Outro, alteridade internalizada por excelência. A noção de lalíngua, ou alíngua, que surge em um período já avançado no ensino de Lacan, se relaciona com o uso mais individual da língua, onde equívocos se colocam a todo instante. Ela contém o que pode e o que não pode ser dito. Este ponto é importante, pois não se trata de deduzir, a partir deste raciocínio, que nada pode se dizer. Santos (2015) propõe que, com ela, é possível dizer que o inconsciente se aproxima da poesia na medida em que esta brinca com a linguagem, insere ritmos, tons, neologismos, musicalidade, duplos sentidos.

Quinet (2016), da mesma forma, enfatiza que a direção da análise deve visar não à extinção, mas sim a redução do sintoma. Os recursos dos quais o analista dispõe nessa redução são o jogo de palavras e o equívoco que combatem o sentido do sintoma.

No simbólico se elabora o saber inscrito na lalíngua — esse saber é próprio à equivocidade significativa presente em cada língua — que constitui propriamente o inconsciente. É à medida que se ganha em lalíngua, ou seja, se detecta os equívocos significantes que ela propicia na formação sintomática, que se reduz o sintoma. No entanto, sempre permanecerá no Simbólico, o *Uverdrangung*, ou seja, o recalque originário que é aquilo do inconsciente que jamais deixará de ser inconsciente e, portanto, jamais será interpretado. O irreduzível do processo analítico é o *sinthoma*- letra ao qual o

analisante se identifica no final de análise, como o seu gozo (QUINET, 2016, p. 256).

Qual poderia ser a utilidade da noção de lalíngua – este real que incide na transferência e na relação de análise, para este trabalho? Seria possível com ela pensar a escuta com sujeitos indígenas? Quinet (2016) ressalta que lalíngua é própria de cada um, “aponta uma relação particular do sujeito com a língua falada no lugar onde nasceu e foi criado” (p. 245). Até aqui, temos enfatizado a emergência das singularidades, o que é de cada um, nos estudos sociais, e o que eles têm a ganhar com essa dimensão. A partir daí, é importante sinalizar que pensar em singularidades não é o mesmo que pensar em eu, ego e indivíduo. Lalíngua parece trazer esta dimensão singular ao entender que cada ser humano, como ser falante,

nasce e cresce recebendo a chuva da língua em que nasce e vai dela se apropriando e constituindo a sua língua própria, começando pela lalação, em que a musicalidade – com seu ritmo, cadências, entonações, graves e agudos – permite à criança expressar seus desejos e afetos – do júbilo ao ódio, da tristeza à exaltação (QUINET, 2016, p. 246).

No contexto da etnologia indígena, as etnobiografias têm sido abordadas em dimensões que questionam a noção de um “eu” nessas narrativas (DANAGA 2020; KOFES 2015). Trata-se sempre de encontros, de histórias emaranhadas. Onde existe um nome, existe um conjunto de relações (KOFES 2015). Danaga (2020, p. 113) argumenta que

ao dar ouvidos a uma pessoa dá-se ouvidos a muitas outras. E é nesse sentido que as biografias indígenas contemplam a limitação do “eu” incondicional e sinalizam para a concomitância analítica e reflexiva dos sujeitos e coletivos, mútua e reciprocamente imbricados. Pois, se categorias como indivíduo e histórias pessoais ou particulares soam como estranhas ao pensamento ameríndio, há nisto uma boa razão para entender a respeito do que está dizendo um narrador indígena ao dizer sobre si mesmo.

Se um indígena, ao falar de si mesmo, fala de inúmeros outros, para Bairrão (2015), “o verdadeiro informante é o sistema simbólico em operação, o Outro, além das consciências individuais, irreduzível aos egos dos interlocutores em campo” (s/p). Isso permite abordar cada sujeito singular. Até porque, de acordo com o autor,

algo ao se mostrar a mim também se mostra em mim. A palavra só faz sentido no lugar da escuta. Ou seja, o Outro só diz na medida em que a escuta o institui.

Neste sentido, se pensarmos com a perspectiva psicanalítica, também podemos dizer que quando alguém fala de si, fala de seu aluvião, de alíngua e do Outro, que é uma grande cadeia de conexões. Esta condição estaria presente em todos os falantes. Um 'eu' não garante nada. Este modo de pensar as etnobiografias, com sujeitos indígenas, parece consonar com a perspectiva de Donna Haraway acerca das relações compostas e favorece o percurso que pretendo empreender. Por um lado, o que o perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 1996; 2002) trouxe acerca das subjetividades ameríndias permite colocar em questão a possibilidade de uma autoria singular nos relatos biográficos (DANAGA, 2020; KOFES 2015). Por outro, quando Bairrão (2015) afirma que o Outro é o verdadeiro interlocutor na pesquisa, essa concepção também permite questionar a ideia de um 'eu', um 'ego', na relação etnográfica. A escuta é o meio que possibilita ultrapassar os egos, “pressupõe interlocutores empíricos e algo que se enuncia por eles, mas se comunica para além dos seus egos e à revelia das suas consciências.” (BAIRRÃO, 2015, s/p).

Ao refletir sobre a importância de situar saberes, Haraway (1995) destaca a impossibilidade de testemunho a partir da posição de um eu inteiro.

O eu dividido e contraditório é o que pode interrogar os posicionamentos e ser responsabilizado, o que pode construir e juntar-se à conversas racionais e imaginações fantásticas que mudam a história. Divisão, e não o ser, é a imagem privilegiada das epistemologias feministas do conhecimento científico. “Divisão”, neste contexto, deve ser vista como multiplicidades heterogêneas (...) A topografia da subjetividade é multidimensional bem como, portanto, a visão. O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro (HARAWAY, 1995, p. 26).

Para Danaga (2020), em caminho semelhante, “trazer os enunciados para as reflexões remete para a possibilidade de ver mundos ampliados sob perspectivas particulares ou, no mínimo, de apreender os ‘pontos de ressonância’ que o ligam a

um grupo” (p. 119). Destaca-se que não há como estar simultaneamente em todas as posições, nem inteiramente em uma única posição estruturada por gênero, raça, nação, classe. A procura por uma posição inteira e total equivale à procura pelo objeto perfeito, conseqüentemente fetichizado. Tanto o pesquisador quanto aqueles que falam conosco se localizam na parcialidade, uma vez que não é identidade, mas sim posicionamento crítico o que produz ciência. A única posição em que não há parcialidade é a de dominação, a do ponto de vista do senhor, do deus único, do Homem, que ordena toda a diferença (HARAWAY, 1995).

4.3. Contar histórias, em que língua?

O documentário *Eu+1: uma jornada de saúde mental na Amazônia* permite estimar a importância da dimensão enunciativa atrelada à possibilidade de se contar histórias. Dunker relata – no contexto da população ribeirinha de Altamira, que sofreu impactos inestimáveis pela construção da usina hidrelétrica de Belo Monte – que a pessoa que perde a capacidade de contar sua história fica impossibilitada de ser restituída. Fica indefesa e mais passível de ser usada pelo outro, de ser vilipendiada, instrumentalizada. O psicanalista ressalta que precisamos reaprender a contar nossas histórias, individuais, familiares, comunitárias. A contá-las bem contadas. E esta não é tarefa do direito ou da medicina. Quem pode escutar e tratar das histórias? Aqui pode se dar uma contribuição da psicanálise.

Guarreschi (2022), ao relatar sua experiência psicanalítica em Altamira, destaca que foi importante a pergunta da equipe acerca de onde vinha a demanda nesse contexto. Era a população afetada que queria falar ou era a equipe que queria escutar? Trago a experiência da autora a fim de marcar uma abertura na qual se insere a possibilidade de escuta também nesta pesquisa. Ela relata que quando atenderam ao chamado de uma jornalista (Eliane Brum), dada a importância de se documentar o ocorrido, era a equipe que precisava dos ribeirinhos. Não o contrário. Oferta antes da demanda. Antes de receber a demanda dos estudantes com os

quais conversei e aos quais atendi, era eu quem precisava deles, diante da prerrogativa da importância de realizar uma pesquisa sobre o tema.

Guarreschi (2022) retoma Soler (2013) neste argumento: “apenas ele (o analista) pode ser a causa possível disso, não por sua resposta, mas por sua oferta antes da demanda. A oferta não responde, ela se coloca de antemão, é a condição primordial, inaugural, e deve ser bem distinguida da resposta” (SOLER, 2013. p. 16). Aqui temos o exemplo de uma analista às voltas com a escuta de pessoas distantes não apenas culturalmente, mas atravessadas por vivências radicais de violência e desamparo.

O que oferta um analista? Ele oferta a escuta do inconsciente e isso não é diferente em Altamira, em um campo de refugiados ou em uma casa de abrigo italiana. Essa oferta que compreende o inconsciente é o próprio ato do analista e com ele dizemos, sem falar, que há significações sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo que nos escapam e que não nos aproximamos delas senão reconstituindo, via fala livre, os desfiladeiros dos significantes do Outro marcado em nossa história pessoal. (GUARRESCHI, 2022, p. 45)

Ela destaca que neste processo não se trata de entendimento consensual, de diálogo entre pares, com perguntas e respostas. A autora traz como exemplo o que se passou em um atendimento:

Quando fazíamos alguma relação com o que dizia agora com o que havia dito anteriormente, uma risada muito forte e marcante aparecia. Não entendemos imediatamente o que era essa risada, o que ela significava. Mas era muito contagiante e nos fazia rir muito. (...) Ao ser perguntado o porquê da risada, ele nos disse que a gente “lembrava de tudo”, que a gente não esquecia nada do que ele dizia. Não entendia como isso era possível. Disse que a nossa conversa era muito louca e “diferente”. Entendi, nesse momento, que Domingos tinha percebido a marca de diferença da nossa escuta, e que a escuta do seu inconsciente lhe causava muito prazer (Caso Seu Domingos, arquivos não publicados). (GUARRESCHI, 2022, p.46)

A consequência da escuta ofertada por um analista é o próprio sujeito. Nesta conversa diferente inaugura-se um laço até então desconhecido, onde o outro não responde nem de maneira especular, nem como testemunha silenciosa, nem a partir de um saber psi, mas via trajetos significantes (GUARRESCHI, 2022).

Lisette Weissmann (2021), ao refletir acerca da experiência de análise em língua estrangeira, também faz alguns apontamentos que podem ser úteis a esta pesquisa. A língua é um meio de manifestação da vida psíquica e na psicanálise há diversas hipóteses acerca da relação entre o tema da língua e a constituição do psiquismo. Em se tratando de pessoas bilíngues, polilíngues e políglotas, como pensar estas manifestações? Que tipos de composições e atravessamentos subjetivos a inserção em uma, ou mais de uma língua, pode trazer? A autora ressalta que o debate não tem o objetivo de elaborar necessariamente uma resposta a um fenômeno tão complexo. Conforme a tradição psicanalista ensinou, é preciso pensar no caso a caso, no um a um. Entretanto, lembro que a maioria dos estudantes indígenas no ensino superior brasileiro falam, no mínimo, a língua de origem e o português – condição primeira imposta a eles para que possam adentrar o espaço universitário, vale dizer. Exigência que não é feita aos estudantes não-indígenas. Não se pode desconsiderar, no âmbito desta pesquisa, que estamos lidando com pessoas (no mínimo) bilíngues.

Weissmann pensou a questão no contexto em que analista e analisando têm referências linguísticas diferentes. Por exemplo, em casos de casais interculturais e na condição de pessoas imigrantes em um novo país. Ela destaca que tanto a língua de origem quanto uma segunda ou terceira língua, trazem possibilidades e empecilhos a uma análise..

O que está em questão quando convencionamos nomear língua de origem de língua materna? Para Weissmann, é comum pensar que só a língua materna habilitaria a expressar-se subjetivamente,

já que uma segunda ou terceira língua é aprendida quando a instância superegoica já opera no psiquismo conjuntamente com as inibições e a repressão”. Mas a língua por si mesma se utiliza na análise para expressar e pôr em palavras o indizível referente aos tempos primevos, exercício esse difícil de enfrentar (WEISSMANN, 2021, p. 126).

É possível que uma língua aprendida tardiamente na vida integre-se em uma rede simbólica fértil, no âmbito do inconsciente. Retomo o exemplo trazido pela psicanalista Inês Catão no *podcast* Psicanálise Afora, em 2020. Uma analisanda

brasileira que havia se mudado para a França e que fazia análise em português, em uma certa sessão, muito afetada ao relatar um ocorrido, começa a falar em francês, sem notar. A analista, que não falava francês, deixou-a continuar e se pôs a escutar. Ou, ainda, como Weissmann descreve o exemplo de um analisando que diz se sentir mais à vontade para criticar os pais na língua estrangeira, que pode oferecer o distanciamento necessário para que as ligações entre certos afetos e representações possam ser feitas.

Lendo Descola (2007), deparei-me com a descrição de sua aproximação com os Achuar/Jivaros. Ele destaca a dimensão transformadora da etnologia ao perceber que o que ele via quando observava plantas e animais não era a mesma coisa que eles viam. O autor aborda o tornar-se estrangeiro do que se era antes, estrangeiro de si mesmo, ao se aproximar da diferença, da alteridade. "À medida que entendia cada vez melhor o que eles diziam, meu espanto diante de sua maneira de pensar só crescia". (DESCOLA, 2007, p.10). Aprender a falar uma mesma língua também não garante a compreensão e a partilha de mundos.

O que é possível de se transmitir, ou de se comunicar, entre duas pessoas que não falam a mesma língua? Gonçalves (2011, 2017) tange estas questões no relato de campo a seguir, em sua experiência e observação com indígenas na CASAI de São Paulo.

Em um dia de visita, fui ver como estava uma usuária Terena. (...) No mesmo quarto encontravam-se duas famílias, primas entre si, da etnia Ikpeng, do Xingu. Tentei falar com uma delas, uma moça jovem, mãe de um bebê recém-nascido, estavam deitados em duas camas de solteiro que formavam uma grande. Sua prima, também deitada em sua cama, alertou - - me de que a moça não entendia português. Em determinado momento entrou uma auxiliar de enfermagem. Foi passando de leito em leito, medindo temperatura e dando comprimidos para cada paciente. Não trocou palavras com as moças com quem eu conversava. Ficou inibida com minha presença ou fazia sempre assim? (...) Chamou-me a atenção: a enfermeira se ateve à moça do bebê, o paciente era ele, depois eu soube. Deu inúmeras instruções de como lavar o menino, temperatura da água, insistia que não podia ser fria, horário do banho... tudo em português! Mas não disseram que ela não entendia? Perguntei à moça com quem conversava... "pois é"... respondeu.

Duas outras situações me chamaram a atenção: conversando com um enfermeiro, perguntei sobre o indiozinho lanomâmi, não o vira naquela

tarde. Havia sido internado, passara por cirurgia. Este menino estava há quase um mês esperando um tradutor chegar para dar início ao seu tratamento. Acompanhado pelo pai, não falam português, eu os via para cima e para baixo, o menino sempre meio tristonho, muitas vezes chorando, o pai falando bravo, batia nele. O enfermeiro contou que, além da cirurgia, havia ficado internado, pois precisaram sedá-lo para fazer uma intervenção odontológica. Não conseguiram explicar ao certo o que iriam fazer, ou os lanomâmi não entenderam, como saber? Fui conversar um pouco com uma usuária Pankararu, estava em cadeira de rodas, assistindo à televisão na sala. Primeira vez que a encontrei fora de sua cama. Voltava da internação. Bem disposta, contente, pois estava indo embora, não para sua cidade mas para casa da afilhada, aqui em São Paulo mesmo, não havia necessidade de ficar mais.

Uma das enfermeiras veio dar as recomendações de alta. Fiquei ao lado. A enfermeira explicava de que modo a paciente deveria urinar. O modo que falava me deixou apreensiva, a paciente estaria entendendo? A enfermeira explicava fazendo uma espécie de mímica, usando termos infantis, fazendo piadinhas de cunho erótico. Devia estar demonstrando em meu rosto minha aflição, pois, fiz menção de falar algo, ela rapidamente olhou pra mim e disse: “eles entendem o meu jeito de falar!” A paciente tentou perguntar várias vezes o que era um pequeno volume que sentia no abdômen, a enfermeira respondia, brincando, que era o filhinho da paciente, sugerindo que estivesse grávida! (Uma pessoa de aproximadamente 70 anos!) A enfermeira perguntava se a paciente havia arrumado namorado na UTI, pedia um para ela... A enfermeira parecia tensa, usando seu repertório de brincadeiras, e a paciente angustiada, tentando entender o que se passava com ela... que situação de falta de possibilidade de se comunicar!

O relato da autora permite acessar aspectos desta discussão no que diz respeito às relações entre pessoas indígenas e não-indígenas. No caso, em um contexto da saúde. Como pode um profissional ignorar que o paciente indígena fala outra língua ao dar uma orientação? Será que o tempo de espera por um tradutor, além de agravar o caso, gera angústia? As referências, que se acreditam lúdicas na interlocução, estão, na verdade, causando mais desentendimento? Gonçalves (2011) conta que neste dia sonhou que estava em uma situação muito parecida com aquela vivida pelos indígenas da CASAI. Algo se comunicou ali, em sonho, mesmo que não falassem as mesmas línguas. Sonhou uma questão deles.

No que se refere às cosmologias indígenas, Gersem Baniwa (2017) afirma que, para seu povo, a linguagem é o meio pelo qual humanos se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo. “A comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico” (BANIWA, 2017, p. 296). Ele conta

uma passagem que evidencia o modo como a comunicação, a linguagem, o diálogo, estão conectados com as ordens espiritual e transcendental, cena que se coloca entre humanos, não humanos, vivos e mortos.

Certa manhã, os habitantes da aldeia Massarico ouviram gritos de macacos barrigudos do outro lado do rio. Macaco Barrigudo é uma das caças mais apreciadas pelos Baniwa, pelo seu tamanho, sua carne, além de ser considerado o mais bonito dos macacos da região. Três homens prontamente embarcaram em uma canoa e atravessaram o rio, à caça dos macacos, com suas sarabatanas e flechas envenenadas de curare. Os três não foram muito felizes na caçada, mas depois de muitas tentativas, conseguiram matar um macaco barrigudo. Depois regressaram, atravessando novamente o rio. Quando se aproximavam do porto da aldeia, as crianças, vendo-os, correram para recepcioná-los no porto, ansiosos para verem se e quantos mataram. As crianças quase sempre fazem isso, o que evita alguém, intencionalmente ou não, esconder sua caça das crianças e da comunidade inteira. O caçador, sentado no último banco da popa da canoa, vendo as crianças, ansiosas e alegres, esperando-os, decidiu brincar com elas. Pegou o macaco morto que estava à sua frente sobre o jirau da canoa e escondeu-o atrás de si, por debaixo de seu banco. Ao chegarem ao porto, as crianças logo lhes perguntaram quantos haviam matado, ao que o caçador, sentado na popa, respondeu que tinham sido panema (mal sucedidos, maus caçadores) e por isso não haviam matado nenhum. Nesse instante, as crianças ficaram muito tristes e, de cabeça baixa, foram para suas casas. O caçador da popa, vendo as crianças tristes, quis então fazer-lhes a surpresa, devolvendo a alegria, jogando para elas a caça abatida. Quando enfiou a mão por trás do banco para tirar o macaco morto, esse havia desaparecido. Os três caçadores, muito tristes, foram logo contar do ocorrido ao grande e velho pajé da aldeia. Ele, depois de ouvi-los, pediu que aguardassem sua orientação no dia seguinte, após sonhar sobre isso durante a noite. Nesse período não deveriam fazer nada de trabalho. Na manhã seguinte, bem cedo, o pajé chamou os três caçadores e lhes disse: "Curui-tá! (meninos!), o que aconteceu foi um sinal e um aviso para este que brincou com as crianças. Foi a finada mãe dele que mandou um sinal para impedir que ele fosse trabalhar ontem na roça, como ele havia planejado, pois se tivesse ido, teria sido picado por uma cobra. O macaco que vocês mataram está pendurado em um galho de 'mirapixuna' (uma planta nativa comestível de beira de rio), logo na parte de maior correnteza aí no nosso porto. Foi lá que a finada mãe dele o deixou. Vão buscar, tratar e cozinhar para as crianças e todos nós comermos. Está tudo bem, foi só um aviso."

O autor destaca que a perda de uma língua por um povo indígena tem impactos de grande dimensão. Afeta a relação com a natureza e com o cosmo. "Quando se abandona uma tradição, se abandona também uma língua, e vice-versa, e com elas toda uma concepção de vida e de mundo" (BANIWA, 2017, p. 302). A linguagem é um modo de se relacionar com o mundo. Daí a importância de se

pensar a questão da língua no âmbito da educação escolar indígena, particularmente em relação à inclusão e permanência de indígenas no ensino superior. Conforme o autor argumenta, as dimensões bilíngues/multilíngues e intercultural precisam ser levadas a sério, pois elas dizem respeito à continuidade histórica dos povos indígenas, dos seus saberes e dos seus modos de vida.

Sandra Benites relata em entrevista que desde que se mudou para o Espírito Santo, em 2015, se percebe entre aldeia e cidade, o que para ela é conflituoso. Ela conta que antes sonhava na língua guarani, no espaço guarani, e que atualmente também tem sonhos com os *jurua* (não-indígenas). Sonha com suas angústias, com a casa no meio da cidade dos *jurua* (SHIRATORI *et al*, 2022). Atualmente, ela sonha em duas línguas, e não mais isoladamente, afirma. Sonhar em duas línguas é uma mistura conflituosa, especialmente porque como hoje reside entre outros indígenas, de outras etnias, não se sente confortável para contar seus sonhos e experienciar o *py'a guapy*. Ou seja, tirar o peso do sonho a partir da partilha.

Por mais que sonhe nas duas línguas, sempre procuro contar na minha língua guarani que faz mais sentido e tem mais emoções – tem o que a gente chama de *py'a guapy*. Seria como se você respirasse aquilo que contou e tirasse o peso do sonho, aquela aflição que carrega a partir do sonho. Se eu contar na minha língua guarani para alguém que confio e se perceber que está recebendo de uma maneira harmoniosa, vou ficar bem. Já não sonho como sonhava antigamente. (SHIRATORI *et al*, 2022, p.3)

Sérgio Yanomami também diz que passou a sonhar diferente com a vinda para a cidade. “Desde que cheguei aqui na cidade, sonho com muitas coisas distantes, como as coisas que os brancos fazem, usam e constroem”. (SHIRATORI *et al*, 2022). Os sonhos também são modos de viver; dão notícias dos atravessamentos dos corpos. É interessante quando Sandra Benites relata que ao adquirir uma nova língua e um novo modo de viver, adquiriu também um novo modo de sonhar. Esse *entre* em que vive não é necessariamente um modo de sentir apaziguado. É composto por angústias, como ela relata. Ela descreve a falta que sente da experiência de viver e contar os sonhos em sua língua guarani, língua de

origem, familiar; de contar os sonhos para aqueles que falam a mesma língua e podem oferecer um espaço de confiança para essa partilha.

Para Sandra Benites, o sonho é uma sabedoria e é preciso viver nele como se fosse uma língua. “A gente vive na língua guarani, que é a nossa fala de todos os dias. A gente vive nela, dentro da própria palavra, do próprio *nhe’ẽ*. A palavra é o nosso próprio espírito – e isso é mais profundo do que uma fala simplesmente falada”. (SHIRATORI *et al*, 2022, p.13). Sonhar e contar o sonho estão juntos, em um mesmo processo do ser guarani. Vive-se dentro das próprias palavras, a palavra-espírito, que envolve sentir, experimentar com o corpo, de modo profundo, nessas experiências.

Minha língua é o que eu vivo, é o que carrego, é o meu espírito, o meu ser. Não estou dizendo que a outra língua não é importante para mim. Uso o português para me comunicar com os meus parentes que falam outras línguas – é importante como um instrumento de luta. Mas aí tem outras línguas, como inglês, que são mais confusas para mim. Talvez eu tenha medo de não sonhar mais em guarani depois de aprender essas línguas ou de sonhar em confusão. Quero continuar sonhando em guarani, na aldeia guarani, quero continuar sonhando com essa forma. Quem sabe um dia eu aprenda outras línguas, mas só depois que estiver segura naquilo que sonho. (SHIRATORI *et al*, 2022, p.15).

Há um paradoxo na questão linguística quando pensamos em culturas historicamente assimétricas do ponto de vista dos direitos, do reconhecimento, da valorização. Como afirma Benites, em fala pública recente no TEDxESMPU (disponível no youtube), muitos são os indígenas que vivem nas cidades e que sequer têm a possibilidade de se afirmarem, nem como indígenas, nem como brancos, nem como negros, o que, segundo ela, leva à experiência de um não-lugar. “Quando a gente não reconhece alguém, essa pessoa não existe, e se não existe não se discute.”

Uma coisa é tomarmos como referência pessoas que falam inglês e francês, além do português. Línguas de nações hegemônicas, pessoas que transitam na Europa. É preciso lembrar que muitos povos indígenas brasileiros foram forçados a deixar e esquecer suas línguas de origem, como consequência de um longo processo colonizador. Quando pensamos na universidade, a exigência do

português, seja como segunda ou primeira língua, dá notícias desse processo neutralizador das subjetividades. Por outro lado, temos dimensão do que significa ser indígena na universidade e a complexidade que envolve esta inserção do ponto de vista do ser, do sujeito, dos devires ontológicos. Este ponto será melhor discutido no capítulo seguinte, a partir das experiências dos próprios estudantes indígenas.

4.4. Donna Haraway: na via das relações compostistas

Para Haraway (2022), as relações são sempre as menores unidades de análise. Este ponto é de extrema importância para esta tese, uma vez que pretendemos, também, pensar uma relação em particular, a relação que se constroi em uma análise e as possibilidades de escuta advindas desse encontro. A autora nos convida a questionar a excepcionalidade humana a partir da perspectiva das relações interespécies (HARAWAY, 2021, 2022), refletindo amplamente sobre as conexões tecidas entre humanos, tecnologias e animais, especialmente no paradigma de um mundo danificado. Ela questiona lógicas de pensamento e fronteiras dicotomistas calcadas na modernidade ocidental e propõe a emergência de ontologias que possam rever relações entre humanos e não humanos, entre o que se nomeou ocidentalmente de natureza e cultura, ou natureza e sociedade (GREBEWICZ & MERRICK, 2013). Aqui, os outros presentes na voz de um interlocutor tomam mais dimensões. Trata-se de pensar que humanos e não humanos estão permanentemente interligados, são *naturezasculturas* (HARAWAY, 2022).

A autora discute que a própria noção de humanidade foi tecida de modo a trazer várias consequências epistemológicas que nos cegaram por muito tempo. Categorias e conceitos são sempre provisórios. Por meio deles, nós, ocidentais modernos, nos aventuramos a apreender e empreender um mundo, por muito tempo. As categorias habituais com as quais lidamos, dicotômicas e separatistas advindas da modernidade, nos trouxeram amargas consequências para os modos de viver e morrer em nosso planeta. Aprendemos a pensar em natureza e cultura,

interno e externo, indivíduo e sociedade, mente e corpo, como instâncias desconectadas (HARAWAY, 2022).

O argumento é de que viver a partir deste deslocamento perspectivo pode impactar profundamente as subjetividades humanas, fundamentando transformações narrativas. Ou seja, os modos como vivemos e consequentemente contamos histórias, criando novos mundos. De modo semelhante, com a psicanálise aprendemos que é pela fala que o sujeito pode acessar novos modos de dizer de si. Ao se contar uma história repetidas vezes, chega um momento em que algo de novo se instaura, que permite sair de um curto circuito.

Se pensarmos na perspectiva mitológica, ou, dizendo de outro modo, edípica, o sujeito neurótico está sempre às voltas com os outros humanos que vieram antes dele e que se relacionam com ele pelo que se nomeou de parentesco. Supostamente, estes outros humanos poderiam responder sobre o enigma originário, mas não o fazem, pois, como vimos, esta é uma operação impossível. Como afirma Tobie Nathan (2018), esta perspectiva parte da premissa de que os humanos estão sozinhos no universo, na ciência. O que talvez os indígenas nos ensinam é que eles estão interessados em outras dimensões que não somente as humanas: os animais, o cosmos, o que chamamos de natureza, ao se perguntarem acerca de suas origens – fenômeno que instaura vários mundos e que foi descrito pelo perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2010). Daí a dificuldade de se falar em neurose e em psicanálise para pessoas indígenas (DUNKER, 2020).

Neste estudo, trato de relações com pessoas de etnias diversas, que transitam pela ocidentalidade, pelas cidades, pelo capitalismo e reivindicam a legitimidade de fazer parte de uma instituição ocidental particular, da universidade. São pessoas que convivem, seja de modo mais próximo ou mais indireto, com não-indígenas, longe de habitarem um estereótipo cultural purificado e estigmatizante que os brancos tendem a ter acerca deles. Por outro lado, eles querem pertencer, preservar e dar vozes às suas culturas e origens, aos seus conhecimentos tradicionais. Muitos deles, mais jovens, buscam resgatar, nos ensinamentos tradicionais dos anciãos e sábios de suas comunidades (BENITES, 2022), o que quase se perdeu. Querem que suas vidas, seus modos de se colocar no mundo

sejam respeitados. Querem transitar, visitar, ir e voltar. Muitos querem fazer estágios, apresentar trabalhos, partilhar com e entre muitos outros, transformar seus conhecimentos em ações na aldeia, trabalhar, tocar violão, ir a festas, eventos, beber, dançar, utilizar redes sociais. Enfim, viver cotidianamente, usufruir da ocidentalidade e do capitalismo (do modo como poderíamos conceber para qualquer não-indígena, mas que estranhemos quando se trata de um sujeito indígena). Por que não?

Muitos deles veem na universidade a possibilidade dessa articulação entre mundos, fundamental para sua resistência. Experiência nada isenta de conflitos e ambivalências. Isso é o que chega a mim, em mim e por mim, a partir da leitura de textos indígenas, das conversas e convivências que tive com indígenas que estudam na UFG e em outras universidades, das aulas, palestras e eventos que acompanhei. E também a partir da escuta de Luanna, colaboradora e analisante particular com quem pude desenvolver uma relação diferente, mais profunda e mais frequente.

Haraway (2021) fala de coreografias ontológicas (expressão que retoma de Charis Thompson) para argumentar que é a partir de práticas emergentes que pessoas e espécies diferentes podem seguir juntas, em arranjos que levam a diferença a sério. O que a autora entende por alteridades significativas passa pelo “trabalho vulnerável e com os pés no chão que aglomera agências e estilos de vida não harmônicos, responsáveis tanto por suas histórias díspares herdadas quanto por seu futuro comum.” (HARAWAY, 2021, p. 13). Nesse sentido, podemos pensar em modos de ser que se cruzam, se enlaçam, se compõem e se fazem juntos sem a negação do quão desafiador é esse enlace.

O pensamento da autora se insere na demarcação do que ela tem chamado de Chthuluceno como movimento recente da mesma, de distanciamento das noções de Antropoceno e Capitaloceno. O termo remete aos organismos que habitam o subterrâneo, as profundezas. Aos ctônicos (do grego khthónios), seres fora da história, cujos mitos estão fora das narrativas cristãs fundacionistas (HARAWAY, 2016). Diferentemente dos dramas dominantes dos discursos do Antropoceno e do Capitaloceno, a autora alega que os seres humanos não são os únicos atores importantes no Chthuluceno (HARAWAY, 2016).

O Chthuluceno é composto de histórias e práticas multiespécies contínuas do devir-com em tempos precários e arriscados, nos quais o mundo não acabou e o céu não caiu - ainda. Estamos em jogo uns com os outros. (...) A ordem é reticotada: os seres humanos são com e da Terra e as potências bióticas e abióticas dessa Terra dão forma à narrativa principal. (HARAWAY, 2016, p. 113).

Para a autora, o Chthuluceno remete a uma “pilha de compostagem muito mais quente para passados, presente e futuros ainda possíveis” (HARAWAY, 2016, p.57). Compostagem, aqui, abre caminhos para futuros e não para fins de mundo, na perspectiva da urgência de novas narrativas, de modos de viver que não tomem o mundo como recurso, mas que se impliquem, se enraízem e componham.

Em “Jamais fomos modernos”, Latour (2019) questiona a categoria modernidade como referência e argumenta que sempre existiram os híbridos, aqueles que têm em si tanto a natureza quanto a sociedade, que não lidam com estas instâncias como separadas e desconectadas. Por exemplo, os inúmeros povos originários que foram colonizados e excluídos do projeto eurocêntrico como referências para teorizar e compreender o indivíduo, a partir das ciências sociais. Em referência ao autor, Haraway (2022) brinca com o título do livro e escreve “Jamais fomos humanos” para criticar não apenas a modernidade como parâmetro de humanidade, mas a própria excepcionalidade humana, reivindicando um posicionamento que considere desde o princípio as relações com inúmeros seres que compõem naturezasculturas. Por isto, a autora não se define como pós-humanista (GANE, HARAWAY, 2012). Se a centralidade da modernidade é relativizada, nos afirmarmos pós-modernos não resolve o problema. Se a categoria de humanidade é posta em questão, não faz sentido rotularmos pós-humanistas. Uma vez que humanidade e natureza foram categorias construídas a fim de se instituir quem tem direito a reivindicar a condição de sujeito e quem é objeto, quem explora e quem é explorado, quem domina e quem é dominado, elas podem e precisam ser historicamente situadas e revistas.

A perspectiva “ciborgueana” de Haraway pode ser útil para iniciarmos certas reflexões. O ciborgue é um “recurso imaginativo” proposto por Haraway na década

de 1980 para pensar relações híbridas, impuras, mistas. O surgimento do ciborgue, figura que não é somente humana nem somente robô, misto de tecnologia e humano, é, para a autora, histórico. É fruto do militarismo e do capitalismo tardio. Remete a identidades fronteiriças e à impossibilidade de totalidades em um planeta fraturado, destruído ambientalmente. Ela o propõe como presença carnal, mundana, que ocupa a fronteira entre realidade e ficção (HARAWAY, 2009).

Sem a intenção de introduzir mais uma categoria separatista de análise (hábito que atribui à modernidade), o ciborgue faz jus ao gesto da autora de pensar conexões, composições, relações complexas, imbricadas, entre as diferentes espécies que habitam o planeta. Para a autora (HARAWAY, 2009, p. 38),

O ciborgue é uma criatura de um mundo pós-gênero: ele não tem qualquer compromisso com a bissexualidade, com a simbiose pré-edípica, (...) não tem qualquer fascínio por uma totalidade orgânica que pudesse ser obtida por meio da apropriação última de todos os poderes das respectivas partes, as quais se combinariam, então, em uma unidade maior. Em certo sentido, o ciborgue não é parte de qualquer narrativa que faça apelo a um estado original, de uma “narrativa de origem”, no sentido ocidental, o que constitui uma ironia “final”, uma vez que o ciborgue é também o telos apocalíptico dos crescentes processos de dominação ocidental que postulam uma subjetivação abstrata, que prefiguram um eu último, libertado, afinal, de toda dependência.

A figura do ciborgue, cabe dizer, não é um apelo a categorias ou modos de vida desconectados, individualizados, completamente independentes. Ao contrário, o que a autora questiona é o fato de as narrativas míticas originárias, no sentido ocidental humanista, remeterem a um desenvolvimento individual e à história, a “esses gêmeos e potentes mitos tão fortemente inscritos, para nós, na psicanálise e no marxismo” (HARAWAY, 2009, p. 39). O ciborgue, para ela, pularia o estágio da unidade original. Ele está comprometido com a parcialidade, com a ironia, aponta a impossibilidade de uma totalidade. Destaco que ele pode ser utilizado neste trabalho como recurso imaginativo de vislumbrar modos de subjetivação emergentes. Poderíamos aproximar o ciborgue da ideia de um sujeito em análise? Um sujeito que não está mais fixado e paralisado na cama de gato da origem edípica.

Ao tomar como referência os organismos subterrâneos, tentaculares e as subjetividades ciborgues, a autora propõe pensar um mundo em que “as pessoas

não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias” (HARAWAY, 2009, p. 46). Deste modo, as categorias ganham potência para articular novas relações de parentesco que não giram em torno apenas das noções de genealogia, consanguinidade, mitos de origem, salvação e purificação (HARAWAY, 2016). A aposta da autora é de que as relações compostas modificam modos de ser e estar no mundo, modos que exigem criatividade. Fazer parentes. Quem nós seremos quando as *naturezasculturas* se encontrarem? Trata-se de investimentos em conexões que ultrapassam o que foi usualmente compreendido a partir de noções familiares como pai, mãe, filho, tutor, dono, posse, propriedade. Origem, apocalipse, salvação: seria possível sair deste ciclo que recai sempre em relações de poder, dominação e colonização? Não se pretende aqui responder de modo simplista e ingênuo a esta questão. Mas esta é uma pergunta urgente e Haraway nos convida a fazê-la ao longo de sua obra (HARAWAY, 2009, 2016, 2021, 2022).

Indo muito além do ciborgue, a autora tem pensado em termos de relações interespécies e de espécies companheiras (HARAWAY, 2021, 2022). Ela chama atenção aos entremeados humanos-tecnologias-animais, partindo de Freud para acrescentar a tecnologia como quarta ferida narcísica do sujeito humano – em referência às três feridas descritas pelo autor no *Mal-estar na Cultura* (FREUD, 1930). A tecnologia, para ela, envolve a carne orgânica e por isso instaura um paradigma que rompe com “as grandes divisões”. A autora comenta que todas estas feridas – a copernicana, ao remover a Terra do centro do universo; a darwiniana, ao colocar o *homo sapiens* no mundo das outras criaturas; o inconsciente, que confrontou a razão iluminista e os processos conscientes, nos mostrando que “não somos senhores de nossa casa” (FREUD, 1917/1996) e as implicações trazidas pela tecnologia – são necessárias para rever certezas de si, embora não suficientes para deixarmos de perseguir O inimigo. Com esse comentário, ela nos aponta a insistência humana de sempre conceber e se referir a uma instância única, unívoca.

Pensar nos encontros, nas composições e nas conexões não traz resultados garantidos. Não há final feliz ou infeliz assegurado seja no plano social, psíquico, ecológico ou científico. Entretanto, como implicação, são modos de se relacionar

que exigem respeito, curiosidade, possibilitam respostas e não reproduzem silenciamentos – responsabilidades alinhadas à capacidade de responder (HARAWAY, 2022).

Retomo sua análise acerca da Crittercam³, interface criada pela National Geographic para acompanhar animais em seus habitats naturais, zonas mais profundas do oceano, zonas não frequentadas por humanos. A autora não se restringe a sinalizar apenas a sedução envolvida nas descobertas que massageiam o ego dos pesquisadores e dos espectadores. Ao contrário, busca apontar algo menos óbvio: a “experiência imediata de alteridade” (HARAWAY, 2022, p. 333). Ao se questionar sobre a agência dos animais em questão, ela afirma que eles não são nem meros objetos – seja para as pessoas seja para as máquinas utilizadas – nem atores completamente simétricos e intencionais. Para a autora, é mais difícil especificar o engajamento agencial no encontro naturalcultural da experiência da Crittercam (HARAWAY, 2022).

O primeiro e fundamental aspecto a ser extraído é que ele nos obriga a exercitar outro modo de raciocinar que não seja separando as dimensões. Trata-se do que a autora chama de “emaranhamentos carnavais”.

Não se trata de quem ‘tem’ agência (...) Na medida em que eu (e minhas máquinas) uso um animal, sou usada por um animal (com sua máquina acoplada). Devo adaptar-me aos animais específicos mesmo quando trabalho durante anos para aprender a induzi-los a se adaptarem a mim e a meus artefatos em determinados tipos de projetos de conhecimento (HARAWAY, 2022, p.346).

Ela aborda as relações tecidas entre humanos e animais para argumentar que se nos colocarmos curiosos diante do outro teremos acesso a dimensões relacionais e carnavais, antes não possíveis, uma vez que os parceiros não precedem ao encontro. A prerrogativa das relações entre espécies instaura uma ética epistemológica aos humanos e consequências metodológicas para as pesquisas. As

3 “A Crittercam foi inventada em 1986 pelo biólogo marinho e cineasta Greg Marshall, da National Geographic. Consiste em um conjunto de instrumentos que captura vídeo, som e dados ambientais, como a temperatura, sendo acoplado às costas de animais selvagens de modo a estudar o comportamento destes na natureza.” (HARAWAY, 2022, p. 329).

relações entre humanos e animais são pontos de partida para refletirmos exatamente em que medida a excepcionalidade humana criou modos de existir e de ver limitados a certas categorias.

Aqui retomo Foucault (1966/1999). Quando o autor fala das duas contradições (antropologia e psicanálise), conforme abordamos, ele anuncia uma terceira contradição, que viria a percorrer, animar, inquietar todo o campo constituído das ciências humanas, extravasando-o.

Essa terceira contradição faria aparecer, num modo discursivo, as formas-limites das ciências humanas; como elas, alojaria sua experiência nestas regiões iluminadas e perigosas onde o saber do homem trava, sob as espécies do inconsciente e da historicidade, sua relação com o que as torna possíveis. Todas as três põem em risco, “expondo-o”, aquilo mesmo que permitiu ao homem ser conhecido. Assim se tece sob nossos olhos o destino do homem, mas tece-se às avessas; nestes estranhos fusos, é ele reconduzido às formas de seu nascimento, à pátria que o tornou possível. Mas não é essa uma forma de conduzi-lo ao seu fim? (FOUCAULT, 1966/1999, p. 407).

Poderíamos dizer que a perspectiva de Haraway coincide com esta suposta terceira contradição? Aqui, proponho com Foucault, em diálogo com Donna Haraway, Gersem Baniwa, Sandra Benites, Freud, Lacan, Nathan e outros, pensar que a ideia de homem, como o concebemos e conhecemos, precisa ser, no mínimo, revista. Viveiros de Castro (2010) aponta que é preciso proliferar pequenas multiplicidades em resposta a grandes opostos: nós e os outros, os humanos e os animais, os ocidentais e os não-ocidentais. Certamente, um desafio posto. A antropologia contemporânea traz como gesto a recusa da questão “o que é próprio do homem?”, uma vez que esta se tornou uma questão “impossível de ser respondida sem hipocrisia” (p. 15). O próprio do homem é não ter nada de próprio. Ele se caracteriza justamente por sua indeterminação. Ainda, como acrescentou Dunker (2011), etnologia e psicanálise nos mostram formas de fracasso da humanização. Todavia, os humanos e as espécies estão aí, resistindo e insistindo no mundo. O que podemos extrair deste modo de pensar para a psicanálise e para

as ciências sociais? Haraway (1995, p. 15) propõe que seria necessário simultaneamente:

uma explicação da contingência histórica radical sobre todo conhecimento postulado e todos os sujeitos cognoscentes, uma prática crítica de reconhecimento de nossas próprias “tecnologias semióticas” para a construção de sentido e um compromisso a sério com explicações fiéis de um mundo “real”, um mundo que possa ser parcialmente compartilhado e amistoso em relação a projetos terrestres de liberdade finita, abundância material adequada, sofrimento reduzido e felicidade limitada.

Ela aponta a necessidade de um projeto de ciência sucessora que insista na diferença irreduzível e na multiplicidade radical dos conhecimentos locais. Uma ciência que possa se libertar da arrogância cientificista sem deixar de ser prática confiável, embora sempre parcial e situada. Interessante notar como ela aproxima sofrimento reduzido e felicidade limitada. A redução do sofrimento não estaria no ideal de uma completude, na solução de todos os problemas e no extermínio de todo mal-estar.

4.5. Caminhos: expandir subjetividades

*Os gritos de guerra de nossos parentes já ecoam pelos rios, florestas e céu,
chegam aqui, ouça-os: Surara! Surara! Não reluto em acreditar que somos
fortes, já sobrevivemos muitas guerras, inclusive, uma das primeiras
guerras, também era invisível e provocou a mortalidade em massa dos
donos desta terra, a mesma terra que agora somos expulsos. Nossa
existência é ameaçada há mais quinhentos anos, entretanto, insistimos em
viver, nos recusamos a sucumbir, nos recusamos a morrer. Embora
separados, estamos unidos sob o mesmo céu e estrelas!
Eu os escuto e respondo: Surara!*

(Luanna Arapiun)

Para Glowczeski (2011), uma lição que se aprende com os povos indígenas é que o encontro entre o mundo das tecnologias contemporâneas com formas ancestrais de funcionamento, produtoras de muitas línguas e estilos de vida, pode

ser mediado por fluxos subjacentes aos que tradicionalmente ligavam as pessoas. Para a autora, em função desses fluxos, a diversidade cultural pôde florescer. Os indígenas resistem ao longo da história, isto é fato, apesar de todo o processo que consiste em violentamente desestabilizar física e psiquicamente esses povos. Eles também nos ensinam a questionar os processos de subjetivação. Povos exilados, migrantes, em conflito, na busca por um território existencial, exploram novas formas de se reancorarem. “Na procura por aquilo que ainda desajeitadamente chamamos de ‘identidade’, a busca é uma maneira de aceitar a nossa própria multiplicidade, enquanto reconhecemos, ao mesmo tempo, a singularidade de cada agenciamento de subjetividades” (GLOWCZESKI, 2011, p. 40).

A autora caminha na mesma direção que propusemos até aqui. Ela argumenta que o trabalho dos cientistas sociais consiste em acompanhar situações em que múltiplas identidades tentam emergir, não como oposição fronteiriça entre nós e eles, eu e outro, mas como condição para a constituição de lugares que funcionem como encruzilhadas, levando a um novo espaço (GLOWCZESKI, 2011). É possível articular o que a autora destaca como ensinamento dos povos indígenas com o florescimento multiespécies de Haraway e suas implicações epistemológicas. Pensar em subjetividades entremeadas, compostas, e as possibilidades que trazem para construirmos futuros.

Latour (2020) se pergunta de que modo podemos reconstruir bordas, invólucros? Onde podemos nos aterrar? Ou, ainda, “como organizar uma vida coletiva em torno do tremendo desafio que é o de nos juntarmos” (p. 16). Lucila Gonçalves (2023) argumenta que é preciso olhar para os modos como as concepções oníricas dos ameríndios ampliam as ocidentais. A autora lembra a importância de nos reposicionarmos diante do que os guaranis chamam Teko Porã, traduzido por bem viver. “Quais são os pressupostos e mínimos essenciais para um modo de vida em que a terra, a floresta, as águas dos rios, as montanhas permaneçam vivos?” (p. 270).

A pajé Mapulu me disse: “se acabar a mata, espírito morre e acaba tudo”.
Afinal, se o sonhar e o viver são indissociáveis, todos permeados pelo

mama'e, e, se os mama'e vivem na mata... sem mata, eles morrem e as pessoas também. (GONÇALVES 2023, p.270)

Para Latour (2021), os povos originários sabem como ninguém o que é estar privado, expulso de sua terra. Eles “não tiveram outra escolha a não ser se tornarem especialistas na tarefa de sobreviver à conquista, à exterminação, ao roubo de seu solo” (p. 13). O autor comenta a ironia que é nos voltarmos a eles atualmente:

“Vocês perderam seu território? Nós o tomamos de vocês? Pois saibam que agora nós é que estamos em vias de perder o nosso.” E então, estranhamente, no lugar de um senso de fraternidade que soaria indecente, surge uma espécie de novo vínculo que desloca o conflito clássico: “Como vocês fizeram para resistir e sobreviver? Também seria legal aprender isso com vocês.” (LATOUR, 2020, p. 13)

Ele aponta que a crescente experiência atual de não se estar mais se dá dentro da própria casa. Para a psicanálise, nunca estivemos. Ninguém jamais esteve em casa, seja no âmbito do que se entende pelo inconsciente, pela falta e alteridade constitutivas, pelo que resta em nós como sedimento fragmentário (lalíngua) ou pelo impossível de se dizer totalmente do desejo. No entanto, quando pensamos, seja em gaia como mãe-terra, potência geradora, seja em nosso planeta como casa, há uma radicalidade. Para Latour, não há garantias de que a ciência e tecnologia humanas tornarão o planeta mais habitável aos humanos. A natureza, como concebida modernamente, não é algo que se pode reduzir e controlar e esta é uma das feridas narcísicas insuperáveis pelos humanos (FREUD, 1929-1930/2010). Por outro lado, quando pensamos na ideia de fim do mundo, nos deparamos com o fato de que o mundo acabou para inúmeros povos tradicionais há bastante tempo, como é o caso do Brasil.

Consideramos, deste modo, assim como Haraway, a importância de subverter a ideia de apocalipse e de fim do mundo. Com Chtuhuluceno, a autora propõe um exercício de pensamento não mais em referência ao mundo moderno (e aqui ela se distancia de Latour), mas uma “fluência temporal em andamento continuamente” (HARAWAY, 2014, s/p), tornando possível um mundo sem início e, por isso, um

mundo sem fim. Ou, dito de outra forma, que seja possível pensar em muitos fins do mundo. E em muitas continuidades, apesar dos fins.

Aqui resgato, novamente, o pensamento de Krenak (2019): expandir subjetividades. Este parece um movimento importante em resposta a certos impasses de nosso tempo, indo ao encontro do que se entende por um processo analítico. Haraway (2016) estimula o pensar como maneira de nos treinarmos para ser visitantes uns dos outros, aprender a não ser si mesmo, importar mais com o mundo e menos com assuntos costumeiros. Krenak (2019) alerta que deixamos de ser corpos que dançam e cantam. Isso me remete à neurose.

Para Haraway,

precisamos fazer aliados entre os inimigos e não sabemos como (...) a maneira como os povos ameríndios tiveram que habitar a barriga do monstro, formar alianças inusitadas, se tornar alguém que eles não tinham a intenção de se tornar. Esse gênero de remundificações e reformulações precisam ser engajados em outras dramaturgias que não a da guerra, justamente porque estamos na barriga do monstro (HARAWAY, 2014, s/p).

Estas perspectivas parecem ter pontos em comum. Na via de alertar a impossibilidade de se livrar de certas tensões, a autora convida a permanecer, viver com o problema, nos inserindo em colaborações e combinações inusitadas no mundo, aprendendo diferentes e novos modos de contar histórias (HARAWAY, 2016). Histórias transitórias, parciais, localizadas e limitadas que podem subverter o que acreditamos já saber acerca de nós mesmos e do mundo em que vivemos.

Parecem existir pontos de encontro entre estas perspectivas e a psicanálise, especialmente a clínica psicanalítica. Para Vieira (2003), o que torna um sujeito um indivíduo singular é justamente a trama de suas histórias.

Cada unidade básica de suas histórias já está dada, cada elemento de uma cena já existe no estoque de sentidos da cultura, mas a composição da cena é singular. O lugar do sujeito é vinculado à construção de uma gramática de experiências, de histórias e de fantasias. Certamente nenhuma delas é original, todas já estão disponíveis na cultura, mas encontram-se amarradas de forma singular (VIEIRA, 2003, p. 9).

Maurano (2018) argumenta que é imprescindível ao humano encontrar técnicas de vida que lhe permita lidar com as agruras, com o real. Até mesmo a neurose é um recurso, mas um recurso que cai mal. A ética da psicanálise aponta um resto, não se cura do inconsciente. Uma análise não contém uma promessa de resolução de problemas, não se dirige à salvação – em consonância com Haraway, que sinaliza as falácias dessa busca. Todavia, permite o reconhecimento de si como pulsional e do preço a se pagar por essa condição que remete à transitoriedade, à metonímia, ou em outras palavras, à posição de desejante. Com esta perspectiva, Lacan desloca o campo moral. Para ele (LACAN, 1959-1960/ 2008), a ética psicanalítica refere-se à dimensão trágica da vida e é nessa dimensão que as ações se inscrevem. Tragédia, neste contexto, tem o sentido teatral de drama, faz referência ao teatro grego que produzia experiências catárticas pela via dos afetos paradoxais evocados: compaixão, horror, temor, com apelo à comicidade e desfechos longe de um final feliz (QUINET, 2015).

Tsing (2021) argumenta que o futuro pode ser feito no trabalho colaborativo das assembleias que compõem paisagens, ou, nas palavras de Haraway (2022), no trabalho colaborativo entre as espécies que compõem o planeta. Ou seja, se dá a partir do surgimento de diferenças, de multiplicidades, que levam inevitavelmente à transformação a partir de encontros improváveis, no acaso que nos contamina, nos arranjos que colocam as paisagens, e não os humanos, em primeiro plano. Consideramos que esta perspectiva epistemológica é potente para a articulação entre psicanálise e antropologia. Busco com ela romper dualismos que restringem modos de ser e ancorar-me em uma interdisciplinaridade desafiadora.

Tsing (2022) destaca ainda que uma etnografia de qualidade é da ordem do complexo, o que envolve uma postura que não é alheia ao mundo nem aos que se escutam. A escuta criativa surge como possível maneira de proliferar a multiplicidade de vozes, que possibilitam o começo de outras histórias no lugar de uma história única. Escuta que permite a perturbação das certezas e a multiplicação da participação, como destaca Joana Cabral de Oliveira no prefácio ao livro *O Cogumelo no Fim do Mundo*: “Ouvir e contar uma profusão de estórias é um método” (TSING, 2022, p. 85). A autora trabalha com os termos história e estória.

História no sentido dos eventos e seus desdobramentos e estória no sentido das narrativas. Estórias que podem criar histórias, mundos e futuros. Apoio-me neste modo de fazer pesquisa.

Nos próximos capítulos, buscarei trazer dados empíricos da pesquisa que realizei para desdobrar as questões colocadas até aqui. O campo em questão é composto pelas experiências de estudantes indígenas no ensino superior, suas histórias contadas, suas trajetórias narradas. O percurso que fiz até o momento na tese, no âmbito da psicanálise e da antropologia contemporânea, foi escolhido com o intuito de viabilizar minha aproximação com as subjetividades indígenas na universidade e com a possibilidade de escuta a eles.

CAPÍTULO 5

O SER EM MANEJO: DEVIRES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo apresentarei dados de entrevistas realizadas com estudantes indígenas, da graduação e da pós-graduação, entre os anos de 2022 e 2023. Ao longo deste período conversei com 11 estudantes, a maior parte de modo online, especialmente em 2022, quando as atividades acadêmicas ainda se davam de maneira remota, devido à pandemia de COVID-19. Isso impossibilitou a realização de campo em aldeias e comunidades, inclusive como medida de proteção contra a transmissão de COVID. Estas entrevistas foram realizadas como forma de me aproximar dos estudantes e do tema de pesquisa, tendo em vista que eu vinha de outro campo de atuação. Encontrei no território universitário a possibilidade mais viável para realizar um campo, de modo remoto.

Os estudantes da UFG pertenciam a etnias diversas e indicavam uns aos outros, caso se interessassem em participar da pesquisa. Conversei com pessoas das etnias Mehinako, Trumai-Suiá, Kalapalo-Kuikuro, do Alto Xingu; Apinajé, Krahô, Xavante, Xerente, Karajá, de Tocantins; Guarani-Kaiowá, de Mato Grosso do Sul, entre outras com quem tive contato mais breve. O contato era realizado por mim, inicialmente, com uma mensagem via *WhatsApp*. A partir daí marcávamos um horário por videochamada ou combinávamos encontro presencial na universidade em algum local aberto, de preferência.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos estudantes e tiveram foco em suas experiências acadêmicas. Foram trabalhadas suas dificuldades, vivências, os modos de sofrimento neste contexto e os recursos subjetivos utilizados para organizar e compreender uma realidade muito diferente das suas nas comunidades, na maior parte das vezes. As conversas tiveram duração média de 2 horas e os dados são muito ricos.

Foi previsto um roteiro com perguntas disparadoras, mas também foi resguardada a liberdade para falarem livremente. Inicialmente tive três perguntas norteadoras: “me conte um pouco de sua história até chegar na universidade”; “como tem sido sua vida acadêmica?” e “quais dificuldades e desafios?”. A partir da

fala dos estudantes, íamos conversando e desdobrando informações de acordo com os conteúdos abordados por eles.

Não cheguei a conhecer alguns participantes pessoalmente e não foi possível prolongar a convivência com muitos interlocutores após a entrevista, pelo fator da distância e também porque, como houve procura por escuta psicológica ao longo do estudo, a ênfase seguiu para a construção de relações com estes sujeitos em particular. Conversei com 6 mulheres e 5 homens. Embora não seja um número muito maior do gênero feminino, cabe ressaltar que na UFG a maior parte dos estudantes indígenas ainda é do gênero masculino. Geralmente, mulheres indicavam outras para participarem da pesquisa e é provável que minhas próprias questões e atravessamentos como mulher tenham interferido. Estes aspectos serão aprofundados no próximo capítulo.

Das 11 entrevistas realizadas, não utilizei todas neste texto de modo explícito. Como perdi contato com alguns, não pude obter destes a autorização via termo de consentimento assinado. Percebi ao longo do estudo que, como se tratam de pessoas indígenas, de epistemologias diversas e, particularmente, de culturas que carregam marcas de inúmeras violências produzidas pelo contexto colonial, é fundamental que, na condução da pesquisa, seja priorizado a construção do vínculo e da confiança. Percebi que gravadores e Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs) só são importantes quando estamos sob o olhar da ciência ocidental, à qual presto contas como pesquisadora. Portanto, os relatos trazidos aqui foram daqueles com quem obtive contato mais prolongado, a ponto de obter suas autorizações expressas.

Este estudo se diferenciou exatamente pela proposta de articular antropologia e psicanálise na compreensão das subjetividades de estudantes indígenas. Busquei investigar como eles se relacionam com a universidade e a compreendem, ao mesmo tempo em que são transformados por suas experiências nela. Ao longo das inserções em campo, pude me dar conta da delicadeza envolvida no modo de fazer e conduzir esta pesquisa. Não busco expor, eviscerar, nenhum dos meus colaboradores. Busquei escutá-los. Ainda assim, compreendo que a posição em que

me encontro, de pesquisadora não-indígena, com cargo ocupado dentro da universidade em questão, traz inúmeros paradoxos.

Aspectos biográficos dos participantes são apresentados ao longo do capítulo, mas trechos de suas falas aparecem em vários momentos do texto, a fim de ilustrar temáticas comuns na fala dos interlocutores. Este modo de construção textual foi adotado a fim de favorecer uma leitura mais fluida e a compreensão das questões tratadas. Alguns interlocutores apontaram que gostariam de ser referenciados no texto por seus nomes de fato, seja o nome indígena, seja o nome não-indígena. Aos outros participantes, que não fizeram essa indicação, nomes fictícios foram dados, a fim de preservar suas identidades.

5.1. “Fazer o papel falar”: qual o sentido de estar em uma universidade?

Para início desta discussão, retomo o relato de Jacir (nome fictício), que sinaliza a complexidade em jogo quando pensamos nas subjetividades indígenas na universidade: “uma coisa sei hoje: escrever. Pesquisador eu já sou. Agora, xamã eu ainda não tenho certeza”. Ele está em dupla formação, desde pequeno, na escola e na aldeia. A ele foi endereçado por seu povo a formação como rezador, que se dá ao longo da vida. Formação perigosa, nada garantida, transmitida pelos sábios mais antigos de sua comunidade. Perigosa porque assimilar todas as rezas, praticá-las, cada uma em sua função, e ainda de modo protegido, é um desafio. Há rezas difíceis de serem enunciadas. São tristes, é difícil cantá-las sem se afetar profundamente, de modo a não se colocar em risco.

Ele conta que quando criança não gostava de estudar, ia para a escola obrigado. Quando retornava, ia correndo sentar ao lado da bisavó e lá passava o dia escutando, aprendendo. Apesar de não saber exatamente o porquê de sua caminhada na universidade, conta que assim os mais velhos quiseram e assim ele tem feito. Já se foram duas graduações, mestrado e, agora, o doutorado. Jacir pertence à etnia Guarani-Kaiowá, tem 33 anos e cursa doutorado na área de humanas na UFG. Conversar com ele foi importante. Primeiro, porque sua história é repleta de experiências muito particulares e ele tem muito a ensinar. Segundo,

porque ainda existem poucos indígenas nos cursos de pós-graduação da UFG, quando comparamos à quantidade de não-indígenas. Este dado torna ainda mais importante acompanhá-los em suas trajetórias, considerando que já caminham há mais tempo no território acadêmico, não evadiram, e que, portanto, possivelmente têm um olhar diferente daqueles recém-ingressos.

Quando Jacir afirma que do lado de cá ele já pode se dizer pesquisador, mas de lá não pode ainda se dizer xamã, ele se refere ao que a universidade não ensina. Insiste em dizer aos não-indígenas que existem inúmeras outras universidades e ciências fora da cultura ocidental, dentro das aldeias, tradicionais, antigas, sistematizadas. “Aqui se faz o papel falar”, ele diz.

Lembro que este interlocutor fez muita questão de participar da pesquisa, no sentido de desejar falar de sua cultura e de ser escutado. Com muitos outros interlocutores a aproximação não foi tão fluida, por isso me chamava a atenção sua acessibilidade. Hoje percebo que este interesse não tem a ver necessariamente com a pesquisa em si, mas com este ponto em particular, presente em muitos momentos nas nossas conversas: “fazer o papel falar”, que faz referência à oralidade como forma de transmissão de conhecimentos entre os Guaraní-Kaiowá. “Fazer o papel falar” é tornar o ensino escrito em ensino oral, mas também tornar suas cosmologias conhecidas entre os não indígenas, pela via da escuta. Ele, como muitos outros indígenas, busca escuta pela via da universidade. Busca que seus saberes sejam reconhecidos, legitimados como modos próprios de ciência.

Pra ouvir a gente, pra ocupar esses espaços e que também não é a única ciência. Que é dos Kaiowá. Tem outros vários modos de ser. (Jacir)

Aqui temos dimensão da universidade como instrumento, como estratégia política, muito diferente da formação indígena. Faustino, Novak e Rodrigues(2020) discutem que a escrita passou a ser ferramenta de uso pelos indígenas em suas estratégias de resistência, aspecto que está presente também na vivência deste interlocutor. O nome indígena de Jacir é Ava Vera Rendy Ju, que quer dizer “aquele que brilhará como brilha o pôr do sol”, aquele que foi escolhido pelos que vieram

antes dele para suportar a carga do conhecimento. Ele diferencia muito bem os dois lugares e sua relação com cada um deles.

A cadeirinha que para mim é o campo, lá para mim é a universidade, porque lá aprendo mais que na universidade. (...) A universidade você não precisa usar ela igual uma reza. Não precisa incorporar, não precisa se encantar por ela, e aí eu usava isso. E isso até hoje eu tenho na mente né, que o papel da universidade pra mim, ela é um caminho de resistência. (Jacir)

As narrativas dos interlocutores desta pesquisa levam a compreender que, embora existam particularidades em cada universidade brasileira que aderiu às ações afirmativas desde a Lei 12.711/2012, há uma concomitância temporal vivida coletivamente pelas instituições. Isso diz respeito a um momento histórico no Brasil, em que as universidades passaram a ser obrigadas a resguardar vagas a estudantes indígenas, negros e quilombolas, garantindo o ingresso deles como estudantes no espaço acadêmico.

Uma das perguntas previstas no início deste estudo foi o quê estes estudantes de diferentes etnias buscam atualmente com o ingresso na universidade. Além do que a literatura aponta hoje de modo geral no Brasil, como se dá essa decisão para os estudantes que ingressam no contexto particular da Universidade Federal de Goiás? Resistir, lutar por direitos, engajar-se nas lutas dos movimentos sociais e negociar com os brancos compõem algumas razões para o ingresso na universidade. Estudar, formar-se, foram mencionados como possibilidades de aprender novas narrativas, novos modos de comunicação, modos mais perspicazes e advertidos de relacionarem com o poder público, com os não indígenas, particularmente os brancos.

O direito às suas terras, aos seus territórios, está em jogo, o que coloca os próprios indígenas na condução da defesa das garantias de seus direitos dentro do ambiente acadêmico (LIMA, HOFFMAN, 2007; VAZ-FILHO, 2010. Aqui os dados deste estudo condizem com o que outros autores vêm salientando acerca da presença de estudantes indígenas nas universidades (BANIWA, 2009, VAZ-FILHO, 2010; DAL BÓ, 2018). Cabe lembrar que a educação formal é um recurso antigo à luta dos povos indígenas diante do colonialismo e de uma cultura hegemônica que

não aceita a diversidade étnica, não apenas no Brasil (FAUSTINO, NOVAK, RODRIGUES, 2020; VAZ-FILHO, 2010, BANIWA, 2009).

Vivendo sob regimes de escravidão, exploração colonialista e perda de territórios, os povos indígenas resistiram e lutaram contra todas as formas de expropriação e opressão buscando a manutenção de suas terras, suas organizações socioculturais e autodeterminação. No processo de conquista de direitos indígenas, que envolveu guerras e estratégias de consenso, foram séculos de resistência, até que passassem a ser considerados sujeitos de direitos (FAUSTINO, NOVAK, RODRIGUES, 2020, p.3).

Interlocutores deste estudo ressaltaram este aspecto em nossas conversas. Foram trazidas percepções acerca das necessidades cotidianas das comunidades e de como poderiam aliar os aprendizados na universidade a essas necessidades, a fim de se fortalecerem, se defenderem e transitarem melhor na luta pelos direitos coletivos. Tuane (nome fictício), indígena do Alto Xingu, estudante de graduação da área de humanas, conta que pensou em cursar Direito como meio de luta pelos direitos das pessoas na sua aldeia.

Direito foi o que me motivou a vir saber o nosso direito quanto uma mulher indígena também. E de lutar pelos nossos direitos. É tanta coisa que eu vi lá na minha aldeia que me fez pensar: por que não? Por que eu não posso fazer isso? (Tuane)

Araci (nome fictício), da etnia Apinajé, estudante de graduação do curso de Educação Intercultural, traz este aspecto em sua fala quando afirma que, pelo estudo, um povo torna-se menos vulnerável, se fortalece, pode negar e se defender daquilo com o que não concorda. Ela relata o sonho de que seu povo tenha boas escolas, boa saúde. Deseja que seu povo seja tratado com respeito pelos profissionais não-indígenas que vão à aldeia.

Só através do estudo que a gente pode dizer não, meu sonho hoje é ver, por exemplo, a etnia Apinajé, ou minha aldeia que eu moro, seja, por exemplo, não vulnerável, vou dizer assim, porque as pessoas falam assim, ah, as etnias são vulneráveis, e de ver, né, por exemplo, uma escola diferenciada mesmo, ver uma saúde, né, as pessoas que trabalham na saúde, que vem pra tratar de respeito, né, que não vem só pra receber,

porque você tá recebendo ali, você vem pra cuidar, né. Então, o meu sonho é que nós, saber dizer o não para as pessoas que nos tratam mal, para dizer não, assim, ter a firmeza. (Araci)

Na fala de Amnhàk (nome verdadeiro), também da etnia Apinajé e do curso de Educação Intercultural, temos a percepção de que o conhecimento obtido por meio do ensino superior permite se preparar para lidar com manipulações e discriminações oriundas da convivência com não-indígenas. "A educação é arma para você viver", indispensável, ela diz. Ela relata que, ao dominar a língua portuguesa, pode inclusive tirar dúvidas e discernir certas questões aos seus parentes. De modo semelhante ao que Araci relata, há uma valorização da educação formal como recurso que os protege na defesa de seus interesses, na convivência com o mundo dos brancos.

Hoje a educação e o conhecimento são os principais, porque se você não tem nenhum conhecimento você pode ser manipulado, você não corre atrás do seu direito, você pode ser discriminado, você não sabe de nada, claro que o nosso conhecimento tradicional ele é transmitido através da oralidade, é um conhecimento ancestral, mas eu tenho esse conhecimento, agora você não, entendeu? Na minha concepção como indígena, o conhecimento, ele valoriza muito o ser humano, as pessoas, porque é como você vai lidar com as pessoas também, né? Porque se você não tiver um entendimento, uma boa educação, né? Eu falo assim de academia mesmo, se você não tem essa educação, você perde muito, né? Porque você não tem conhecimento, às vezes você é enganado, né? Primeiro, a língua portuguesa é um empecilho (...) é uma barreira, e aí às vezes chega pessoas pensando em manipular, em enganar, né, aí elas vêm até mim e perguntam se é certo, se é errado, e a maneira de eu estar ajudando eu falo, "olha, dessa forma é certo, dessa forma não é certo", então eu procuro ajudar, então isso eu adquiri na universidade, né, essa educação de dar discernimento porque como eu falei no início, meus pais acreditavam muito e acredita que a educação é a arma pra você viver, porque não adianta você ter bens materiais se você não tem conhecimento e o nosso bem maior é a educação. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Nossa vida indígena é uma luta incessante a todo tempo contra o preconceito, a gente luta para que nossos direitos sejam respeitados, na saúde, direito à educação, direito ao território. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Estes relatos abordam o conhecimento como aquisição que os protege, que fortalece o ponto de vista, a fala. Que possibilita dizer não, se defender. Aqui vale pensar não só na universidade como instituição formadora, mas na educação e no conhecimento de modo geral, em recursos que os permitam se colocar de modo não vulnerável ou manipulável, que favoreça o pensamento crítico, além de possibilitar ajudar uns aos outros no contexto das aldeias.

Tornar, retornar. Ir, voltar. Ir para voltar. Ao que parece, as trajetórias de indígenas no ensino superior estão alinhadas a uma contrapartida: o retorno à aldeia. Este ponto é de extrema importância quando pensamos que não se trata apenas de ir, perder-se, perder o que é de si e do seu povo, perder a tradição. Podemos pensar, de modo oposto, justamente em resgate. Podemos brincar com a linguagem: tornar no sentido de modificar, de transformar, de devir, mas também de recuperar, restituir, regressar. As palavras antitéticas têm valor, pois apontam paradoxos cabíveis em um mesmo gesto. Vale dizer, esse paradoxo pode ser apenas um modo ocidental de ver essas relações. É possível supor que, para parte dos indígenas entrevistados, não se tratam de contradições, mas de confluências, como diria Nego Bispo (SANTOS, 2015).

As dimensões do retornar não aparecem necessariamente no sentido de morarem novamente e definitivamente nas comunidades – embora este projeto também apareça na fala de alguns estudantes –, mas no sentido de contribuir com as comunidades a partir de serviços, conhecimentos técnicos, mediação linguística, tradução. Retornar à aldeia aplicando conhecimentos aprendidos fora, que serão úteis aos seus povos. Araci cita a confecção de ofícios e atas como conhecimento aprendido fora que é útil às necessidades cotidianas da aldeia.

Pra ajudar mesmo também a comunidade, fazer documento, ofício, porque aqui a gente faz muita reunião e precisa de fazer uma ata, né? Mais ou menos de 30 anos pra cá são alfabetizados, e os que é pra trás não são alfabetizados. (Araci)

Tuane relata a possibilidade de retornar à aldeia após formar-se para trabalhar com seu povo, reunir as pessoas e falar com elas.

Hoje em dia, o meu pai, ele me procura muito pra ajudar ele com algumas coisas. E meu povo... Meu povo é mais complicado. Eu acho que assim, né? Eu ainda não tive muito contato. (...) Eu nunca fui pra minha aldeia, chegar lá e juntar as pessoas e falar, não. Eu ainda não tive essa oportunidade, mas claro, eu tô aqui pra isso, porque futuramente eu vou ser essa pessoa lá. Porque, simplesmente por eu estar aqui na cidade, já me torno essa pessoa que vai ser... que vai trabalhar com eles. Porque eu tô aqui pra isso. Eu sempre... eu vi isso assim, sabe? De... depois que eu voltar pra aldeia eu vou trabalhar com eles, não sei com o que, mas de qualquer forma eu vou tá lá. (Tuane)

Kussugui (nome verdadeiro), indígena Kalapalo-Kuikuro, estudante da graduação do curso de Educação Intercultural, destaca que os professores são aqueles que resolvem muitos problemas na comunidade, pois têm maior domínio do português, podem mediar o contato com as autoridades políticas quando precisam de alguma resolução de um problema na comunidade.

Quem resolve as coisas da comunidade são os professores. Que fala português, que sabe escrever. Por exemplo, quando quebra uma bomba, os outros têm dificuldade de falar com o prefeito. (Kussugui)

Jânio (nome fictício), da etnia Xavante, aluno do curso de graduação em Educação Física, relata que em sua comunidade é comum ocorrerem contusões, torções, fraturas, lesões diversas, em função das práticas de luta. O estudante pretende aplicar seus conhecimentos como Educador Físico, especialmente na prevenção de lesões, dando instruções aos lutadores da sua comunidade sobre movimento, posicionamento e manejo do corpo para que se lesionem menos. Alguns estudantes com quem conversei mais brevemente também trouxeram esta dimensão em suas experiências acadêmicas. Um aluno Xakriabá do curso de Biomedicina almeja oferecer exames laboratoriais mais acessíveis a sua comunidade em Minas Gerais; uma aluna Karajá recém-formada em Letras pretende cursar Enfermagem como segunda graduação, ao analisar que nesta profissão terá mais chances de viver e trabalhar na aldeia de origem.

Neste ponto, vale problematizar que, se por um lado, os estudantes citam a aplicação de conhecimentos ocidentais para atender necessidades reconhecidas em suas comunidades; por outro, incorporar conhecimentos ocidentais pode ser mais

uma forma de perseveração do colonialismo. Por exemplo, quando pensamos na indústria farmacêutica, nos laboratórios, quais seriam as consequências de suas inserções nos territórios indígenas? Até que ponto certos conhecimentos podem representar risco às aldeias e aos conhecimentos tradicionais que operam por lá? Estes são aspectos que merecem melhor aprofundamento em outros estudos. No âmbito desta pesquisa, enfatizamos que os estudantes veem em suas graduações uma ligação com a vida na comunidade e desejam levar esses conhecimentos para lá, de modo a facilitar as vidas e as rotinas de seus povos.

Para Amanhàk, transitar entre aldeia e cidade, transitar entre códigos, entre práticas e saberes, foi uma condição que se colocou desde a infância. Ela conta que os pais sempre investiram em seus estudos. Caso quisesse estudar, teria que ser fora, pois na aldeia só tinha até o terceiro ano do ensino fundamental (hoje já é disponibilizado até o ensino médio). Entretanto, estudar fora não necessariamente a afastou de seu povo. Sempre que possível, ela retornava, para não deixar de conviver e praticar suas tradições, seja nas férias ou nos feriados.

Enfim, eu continuei estudando, fiz todo o meu colegial, ensino fundamental e ensino médio na cidade e buscando melhorias buscando conhecimentos, mas nunca deixando de valorizar a minha cultura. E aí eu sempre voltava, né? Minha família nunca permitiu que nós deixássemos de viver a cultura, né? Então, todas as férias, todo o tempo, eu estava envolvido nas atividades da aldeia. (Amanhàk)

As prioridades de seu povo e de sua família sempre estiveram presentes, sair para estudar não causou perda de laços. Ao contrário. Ela relata que precisou reavaliar suas escolhas quando sua avó adoeceu. Mesmo próxima da conclusão do curso de graduação, não hesitou em voltar.

Então fui estudando e fiz até o oitavo período de Direito na UFT e eu tive que retornar para a aldeia porque minha avó ela estava com a idade bem avançada, precisando de mim. Minha família precisando de mim naquele momento. Aí eu vim com meu filho também para ter esse elo e ligação com a minha avó que ela já estava com 102 anos. Então, eu queria que meu filho fosse criado com ela um pouco, né? Então, eu decidi trancar a minha faculdade e fiquei por aqui, ajudando o meu povo, minha família, né? Minha avó veio a falecer algum tempo depois, mas eu senti naquele momento que aqui precisaria muito mais, né? (Maria Aparecida Amnhàk Apinajé)

Jacir, formado em Pedagogia, conta que, apesar das críticas que tem ao currículo e à metodologia do curso, pôde acessar teóricos que o ajudaram a identificar dificuldades de aprendizagem nas crianças. Para ele, a universidade é lugar de passagem: "eu tenho que retornar também, né? Ao meu fazeres cosmológicos."

Até hoje pouca coisa eu coloco em prática da pedagogia, da didática da pedagogia, porque ela é voltada mesmo para os não-indígenas né? Ela é pensada pelos pensamentos dos não-indígenas. E agora tem alguns teóricos, né? Que nos ajuda nos momentos de ver que os alunos têm dificuldade, né? Eu vi, alguns deles nos ajuda. (Jacir)

A dimensão do tornar também apareceu em relatos sobre se perceber com visões identificadas como não-indígenas e resgatar os saberes a partir da universidade e da experiência como professor. Kussugui conta que, na infância, teve poucas oportunidades de aprender suas tradições. Cresceu na cidade, com poucos adultos que o ensinassem. Quase se perdeu de sua cultura. Com a experiência em sala de aula, no papel de transmissor às crianças, percebeu a importância de aprender suas tradições.

Entrei pro mundo do branco, internet. Tem que fazer outras coisas. A partir de 5 anos meus pais se separaram e eu não tinha conselhos. Não tinha ninguém pra cuidar na adolescência. Eu fiquei focando no estágio, estudando. (...) Não passei nenhuma vez pelos rituais. Nada! (Kussugui)

Quando eu morava na cidade eu quase perdi a minha cultura, não praticava nada. Depois que eu entrei pra sala de aula, eu comecei a estudar sobre a minha cultura. Eu fui ganhando confiança da comunidade, ganhei respeito, porque fui conseguindo tudo para eles, internet, recurso, ganhou verba para projetos. (Kussugui)

No relato abaixo, o interlocutor relata que tornar-se professor, estar no ensino superior, dispor de recursos linguísticos e financeiros, o colocaram em um lugar de respeito na aldeia. Sua trajetória é peculiar porque ele traz uma experiência de

sofrimento ao se perceber recebendo pouco investimento afetivo dos adultos na infância. Relata que sua trajetória se deu com passos próprios, aprendendo muita coisa sozinho, nos trabalhos, estágios e lugares pelos quais passou. Hoje, é referência para os mais jovens. "Muitos jovens pensam em mim, me admiram. Os pais falam pros jovens: você tem que ficar igual ele." (Kussugui). Atualmente, Kussugui tem filhos e se preocupa em criá-los de modo diferente, com carinho e atenção, transmitindo os ensinamentos de sua cultura.

No meu caso, quando eu era criança, as pessoas não me davam atenção, não me dava carinho. Hoje eu tô falando língua portuguesa, ganhando recurso, aí todos vêm pedir apoio pra mim. A partir de quando você começa a dominar a fala, começa a tratar diferente. Eu não vou fazer como eles. (Kussugui)

Amnhàk também relata algo semelhante, ao compreender as explicações de seu povo ao fenômeno do eclipse. Aquilo que para os não-indígenas é compreendido como mitológico, é de extrema importância para o modo de compreensão dos seus povos. Ela traz este saber como um resgate, além de sinalizar a importância de ensinar aos seus alunos.

Por isso que ele é vermelho, porque traz a cor de sangue, a cor de sofrimento, a dor. Então, eu ainda tinha essa visão do não-indígena, né? Eu falei, ah, eu vou ver, porque é o eclipse, é bonito e tal. Mas aí, quando meu pai e minha mãe, não, volta, e foi me explicar toda essa crença entre Deus, entre o Sol e a Lua. Então, me fez pensar muito. Eu falei, poxa, nós precisamos muito aprender. Não sabia, né? Então, já gravei eles falando. Vou passar para os meus alunos, meus estudantes. Porque assim, os não-indígenas tratam como mitologia, né? E pra nós não é mitologia, é o que nós acreditamos. Então, isso é importantíssimo. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

5.2. Diferenças em questão: dificuldades, discriminação, racismo

Há atualmente, na UFG, 442 estudantes indígenas de graduação e pós-graduação (dados retirados do site *analisaufg.br*, que dispõe de painéis públicos com informações acerca do perfil dos discentes da UFG). São 31 etnias

representadas: Akwẽ-Xerente, Apànjêhkra/Canela, Apyãwa/Tapirapé, A'uwẽ Uptabi/Xavante, Bero biòwa mahãdu/Javaé, Boe/Bororo, Canela do Araguaia, Crêh cateh cati ji/Krĩkati, Guajajara, Ikpeng, Iny/Karajá, Ixỹbiòwa/Xambioá, Kajkwakhrattxi/Tapayuna, Kalapalo, Kamayurá, Kawaiwete/Kayabi, Khĩsêtjê, Krahô, Krêka/Xakriabá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Mêmörtũmre/Canela, Mětyktire/Kayapó, Panhĩ/Apinajé, Pyhcop cati ji/Gavião, Tapuia, Trumai, Wauja, Yawalapiti, Yudja/Juruna. Estes números, como vimos, são crescentes e estão em constante atualização. Entretanto, o cenário mostra ainda desigualdades quando se considera o total de estudantes na UFG (22.000, em média) e a quantidade de povos existentes no país (há 272 etnias listadas no site do Instituto Socioambiental – ISA, mas estima-se um número muito maior). Atualmente, temos 2 professores indígenas na universidade, ambos lotados no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Gelson Tapirapé foi admitido em 2023 e Eunice Tapuia tomou posse em 2024. Avanço recente, extremamente necessário.

Estes dados são importantes porque nos dimensionam que, embora tenham sentido e aplicabilidade na vida em comunidade, os percursos de formação dos estudantes em questão são atravessados por dificuldades, especialmente quando eles chegam no contexto universitário. As imposições ocidentais são muitas aos povos indígenas. Faustino, Novak e Rodrigues (2020) argumentam que chegar e viver na universidade envolve transitar nas cidades, em contextos urbanos. Envolve comprar passagens, viajar muitas vezes sozinho, utilizar meios de transportes, encontrar endereços; reunir e organizar documentos pessoais, preencher formulários, localizar-se espacialmente em blocos, unidades e salas de aula na universidade; participar de aulas, escrever, digitar e apresentar trabalhos. Tudo isso requer aprendizagem e demanda novas formas de comunicação.

Há, ainda, a possibilidade de visitar museus, shopping centers, almoçar fora, fazer novas amizades e alianças, arrumar emprego, conceder entrevistas aos meios de comunicação no Dia do Índio, fazer palestras em escolas, participar de eventos, aprender informática e a lidar com as ferramentas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Ações que, para quem viveu 500 anos de colonialismo e tutela até 1988, quando a Constituição Federal lhes concedeu a cidadania, são de suma relevância (...). Todas essas aprendizagens compõem os resultados que os indígenas

buscam no ensino superior, além do diploma (FAUSTINO, NOVAK, RODRIGUES, 2020, p. 23).

Destaco este trecho porque é importante, para este estudo, pensarmos em mais razões pelas quais os indígenas escolhem vir para a universidade. Cabe considerar que, talvez, os indígenas, mais do que um diploma e além dos conhecimentos aplicáveis à vida e sobrevivência de seu povo, queiram circular entre os espaços ocidentais, transitar nas cidades, ter autonomia no mundo branco, exercer cidadania para além da aldeia, poder escolher (MOLINA, RIBEIRO, 2021; NOVAK, 2014; FAUSTINO, NOVAK, RODRIGUES, 2020). Estar na universidade coloca em articulação um sujeito para além da racionalidade política (MOLINA, RIBEIRO, 2021), mas não sem ela.

Acrescento aqui os impactos emocionais e afetivos desses deslocamentos, que extrapolam questões de aprendizagem. Referenciar-se culturalmente por outros símbolos, outros códigos, outra língua, é estar constantemente no lugar de estranho, de estrangeiro, pelo menos por um tempo. Os relatos de Araci e Tuane, descritos abaixo, ilustram este ponto. Tuane destaca que ao chegar na universidade se deparou com um mundo muito diferente do seu. Os seus primeiros 18 anos de vida foram na aldeia, com referências muito diferentes. Levou tempo até que se acostumasse. Tuane nos dá elementos do quanto se via dividida entre ficar e desistir.

Eu não tinha experiência com cidade grande, eu vim direto da aldeia, fui criada na aldeia, com os costumes diferentes. Aí você vem para um mundo que não tem nada a ver com o teu mundo, né, com o que você viveu até os 18 anos. E levou, sei lá, uns seis meses pra me adaptar, pra parar de falar e querer voltar pra minha vida. Porque eu não parava de falar, eu vou embora, eu vou embora. E ao mesmo tempo eu ficava pensando, não vou, vou ficar. (Tuane)

Para Araci, mesmo para aqueles que já são professores nas aldeias e têm experiência em sala de aula, há o medo de não conseguir lidar com as demandas de uma formação acadêmica, pois a exigência é grande, especialmente em relação à

língua. É preciso o domínio do português. Muitos inclusive se recusam a ir para a universidade.

Até hoje ainda, mesmo os professores que estão em sala de aula falam que têm medo de enfrentar uma universidade, de estudar, porque não vai dar conta, porque a exigência é muito grande. Então, a interpretação é muito difícil. Então, aqueles que estão passando, por exemplo, o Apinajé, é que tem algum pouco de domínio português, um pouco só, né? E vai a frente, né? Mas assim, na hora que fala que é pra morar fora, já se recusa. O Apinajé ainda não tem muitos que saiu da sua aldeia pra morar fora, né? (Araci)

Estar na universidade requer situar-se subjetivamente de maneira radical, o que pode ser vivido de modo muito violento, especialmente quando nas universidades ainda não se debate de modo suficiente o dispositivo hegemônico ocidental eurocêntrico capitalístico colonizador (ROLNIK, 2021). Jacir, de modo sutil, relata seu silenciamento na sala de aula, durante a disciplina de uma determinada professora. “Lá fora não é o único lugar de opressão”, ele diz. O estudante, que vem buscando escuta, espaço de fala e reconhecimento cultural na universidade, encontra, ainda, em alguns professores, negação e intolerância.

Eu sofri com a disciplina dela, então eu falava muito e aí chegou uma hora que ela me cortou também, quando eu tava falando, falei para não falar mais nunca mais né. Fiquei quieto, não falei mais. (...) E aí começou a me perseguir, colocar falta também, por isso que eu falo, lá fora não é o único lugar de opressão (..) Inacreditável, você ser uma pessoa que estuda ética racial e praticar, né, oprimir. (Jacir)

Os docentes nem sempre sabem trabalhar com a diversidade de situações que se interpõem nas suas práticas de ensino, na rotina da sala de aula. Com os estudantes indígenas o despreparo se intensifica. “Não há curso ou treinamento regulares que ensinem o docente a trabalhar com uma cultura diferente da sua, principalmente com as populações indígenas, que possuem um contexto de socialização totalmente diferenciado da cultura branca-ocidental” (ALMEIDA, BRAGA, 2022, p.8). Além disso, como aponta Jacir, ser especialista em um tema

não garante que a pessoa tenha se implicado com seus preconceitos mais arraigados a ponto de atuar de modo diferente com o outro na sala de aula.

Esta questão parece apontar uma sutileza. Alguns estudantes reivindicam modos de tratamento mais acolhedores nas salas de aula, colocam as suas particularidades linguísticas e culturais como aspectos que poderiam estar mais presentes. Não desejam ser tratados como menos capazes, menos inteligentes, com menos recursos cognitivos que os demais colegas. Esta dimensão está bastante presente na fala de Tuane. Ela relata, de modo indignado, como as pessoas (professores e colegas) se antecipam em relação a ela, por ser indígena. Pessoas que reagem ao que olham e ao que acreditam saber, sem conhecer de fato quem é o outro, suas referências, para além de seus traços étnicos.

Eu sentia dos meus colegas, porque, tipo, por exemplo, quando a gente faz um trabalho juntos, ou eu não era escolhida, eu tinha que sempre, o professor sempre que tinha que me colocar em algum grupo, tipo, aí, nossa, igual nessa última vez agora, eu tava procurando um grupo pra ficar, ainda mais agora que era online, né, tipo, eu não conhecia ninguém, e olha que era obrigatório, na verdade eu conheci algumas pessoas de vista, aí ele teve que falar lá também, (...) "alguém pode adotar a Tuane"? Aí o pessoal ficou tipo, calado. Aí ele falou de novo, "alguém pode adotar a Tuane?" Aí tem uma menina que, uma tal de Larissa, aí ela falou, "não, sim, a Tuane pode vir pro meu grupo, não sei o quê". Mas assim, quando ele me colocava assim, alguns professores me colocavam em um grupo, deixavam uma parte que era muito fácil, sabe? Ainda bem também, né? mas eu senti aquilo como se ela...Vamos mudar isso aqui pra ela, pra ela conseguir, entendeu? (Tuane)

Ela relata a situação em que se matriculou em uma disciplina ofertada por um professor estrangeiro, que falava português, mas com sotaque bastante carregado pelo espanhol. Ao tentar se situar com uma de suas colegas em relação a quem era o professor, escutou: "Nossa, Tuane, eu fiquei com muita dó de você." Ela segue: "Aí eu não entendi, né? Falei, 'por quê?', 'Ah, é que ele não fala bem o português, ele fala mais espanhol', aí eu entendi, né? Aí eu simplesmente ignorei, só que eu entendi." A interlocutora segue seu desabafo a partir de uma reflexão: a dificuldade de entender o que o professor estrangeiro fala não é diferente da dificuldade da colega, uma vez que as duas estão diante de um professor estrangeiro.

Eu sei que essa pessoa também tem essa mesma dificuldade que eu (...) não sei se ela fala outras línguas, né, mas a gente tá no mesmo nível, eu e ela nesse sentido. (...) E eu falo, não, eu dou conta sim. Mas isso, eu não posso provar nada pra ela que eu entendo, que o professor fala, eu não posso provar. A única pessoa que tem que saber disso é eu mesma. (...) Eu sei que eu dou conta, por isso que eu tô aqui na universidade, uma universidade federal, no mesmo lugar que ela e eu sinto muito de ela pensar assim. (Tuane)

A questão linguística se coloca na fala de muitos interlocutores como um dos principais empecilhos em relação ao desempenho acadêmico. Para se comunicarem, escreverem, transitarem no território acadêmico, precisam aprender o português. Embora a situação sociolinguística varie para muitos povos, devido ao maior ou menor contato com a cultura não indígena ao longo da história, muitos estudantes com quem conversei atribuíram ao português – atrelado às concepções epistemológicas, curriculares, metodológicas da universidade – uma dificuldade. Cabe enfatizar que a questão não é a dificuldade com o português em si, mas o modo como o fato de não se dominar a língua gera discriminação e intolerância, no lugar de acolhimento. O que deveria ser uma questão para a universidade, no sentido de como lidar com estudantes de outras referências linguísticas, volta-se para o sujeito, como se isso fosse um déficit dele. Isso fica evidente no relato de Tuane. E aqui, acrescento: será que as dificuldades com o português, apresentadas por estudantes americanos ou europeus, ou vindas de professores, geram o mesmo estranhamento?

Como vimos, língua, cultura, símbolos, códigos e modos de viver estão atrelados. Araci conta que, antes de ingressar na UFG, chegou a desistir do curso de Ciências Sociais na UFT, por questões relacionadas à língua, em um momento que percebeu que ainda não conseguia se defender diante do desconhecimento cultural do professor.

Aí, só que eu não concluí nessa universidade, porque era muito difícil, por causa do, de uns professores, né? Um professor, aliás, um professor, ele não via a diferença cultural. A questão de linguagem, ele não observou. E eu me senti... era a primeira vez que eu tinha saído da aldeia para ir para a cidade, em 2008. E aí assim, eu me senti muito... eu fiquei revoltada, né?

Porque o professor pediu para mim aprender primeiro o português (...) Eu não sabia me defender na época direito também. (Araci)

Muitos relatam a falta de espaço para epistemologias e metodologias diversas, denunciam não haver espaço para seus conhecimentos, seus modos de pensar, suas cosmologias. Percebo que os estudantes indígenas querem partilhar seus conhecimentos, falar a partir de seus pontos de vista e não apenas assimilarem os códigos aqui determinados de modo passivo e silencioso. “Nem toda aula dos professores vai ter apresentação, vai ter canto.” Esta fala, de Jacir, faz referência à sua percepção de que as práticas de sua cultura, de seus conhecimentos, nem sempre terão espaço no contexto das aulas. Ele quer cantar e isso fica muitas vezes abafado nas suas experiências acadêmicas.

As dificuldades relatadas são muitas e se sobrepõem ao longo do processo. Este é um ponto importante, pois não é possível tratar dos desafios enfrentados pelos estudantes de modo isolado. Aqui pensamos nas dimensões afetiva, social e cultural imbricadas. Tuane trouxe dificuldades iniciais de adaptação a uma nova moradia, com pessoas até então desconhecidas.

São dificuldades diferentes, né? Porque antes era a adaptação, né, que era mais difícil pra mim, como, como que eu posso dizer? Porque antes eu morava com o meu irmão. Apesar de ter sido difícil, né, mas fora da casa, era outro mundo. Eu voltava pra casa e me sentia como se estivesse com a minha família, né? Ai quando eu vim pra cá já era diferente, já era com outras pessoas que não eram minha família, né, claro que hoje em dia são pessoas que fazem parte do ciclo de amizade, né? (Tuane)

Araci relata dificuldades financeiras ao longo do curso de Educação Intercultural, que funciona de modo diferente das demais graduações e é específico a indígenas. A estudante aponta a insuficiência da bolsa em atender todas as necessidades dos estudantes. Relata, ainda, que ela e os colegas se organizavam de modo coletivo, partilhando alimentos e habitações, de modo a conseguirem pagar por eles ao longo de cada módulo na universidade.

Todos os que cursavam a Educação Intercultural não tinham, não teve, casa de apoio, por exemplo, casa do estudante. A Educação Intercultural não tinha casa de estudante. Nós alugava, cada um alugava uma kitnet, um quarto ou e alugava casa e ficava uma turma naquela casa. E de segunda a sábado era oferecido alimentação gratuito pela PRAE. Então nós recebíamos um ticket de alimentação, recebíamos o ticket. Aí, domingo, não tinha a universidade lá, (...) nós comprávamos alimento no domingo. Então, tudo era por nossa conta, né? E a bolsa era bem pouca, não recebia uma bolsa pra se manter, pra pagar aluguel, pra comprar alimentação, pra pagar passagem. Então, a gente não recebia direto todo mês a bolsa, era dividido. Três meses que não recebia antes de vir para a Goiânia e assim a gente se manteve durante o curso. (Araci)

Cabe lembrar que, nos últimos anos, temos notícias de sucessivos cortes orçamentários impostos às universidades pelo governo federal, o que impacta nos recursos disponibilizados aos estudantes. Por muitos anos, a verba enviada pelo governo não era suficiente para pagar contas de água e luz, nem para prover segurança, quem dirá para acolher os estudantes cotistas. É fundamental que o governo destine verbas especiais para os alunos oriundos das ações afirmativas, sejam de licenciaturas específicas, como o curso de Educação Intercultural, ou dos demais cursos de graduação.

5.3. Conectando ancestralidade, ensino superior e educação escolar: relatos acerca do curso de Educação Intercultural da UFG

Apesar das dificuldades citadas, o curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi mencionado por alguns estudantes como escolha possível pela abertura que ele tem, com proposta curricular ligada diretamente à educação dentro das aldeias, além de funcionar em blocos, o que permite que os estudantes venham à universidade, fiquem por alguns meses, mas possam permanecer a maior parte do ano letivo em suas comunidades.

Antes da lei de Cotas, muitas instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, com vagas reservadas ou suplementares, “o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a

promulgação desta lei” (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018, p. 39). O Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), supriu em muitas medidas a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas, com a constituição de cursos específicos (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018).

Silva, Ribeiro e Baumann (2021) afirmam que a formação intercultural da UFG prioriza a autonomia do sujeito e o fortalecimento das etnias em sua diversidade. O currículo é pautado por transdisciplinaridade e interculturalidade. A estrutura é composta por uma matriz de formação básica, com duração de dois anos, e uma matriz de formação específica, com duração de três anos. Um dos objetivos é contribuir com as comunidades indígenas “na busca de soluções para problemas e situações que eles enfrentam no cotidiano, desde a profissionalização docente até o fortalecimento das culturas, de suas línguas e das relações econômicas.” (SILVA, RIBEIRO E BAUMANN, 2021, p.1328). Além disso, os autores ressaltam: a formação considera “o atual contexto político que vivenciamos, de forma a mobilizar e conscientizar os estudantes a enfrentarem as consequências sofridas pelo capitalismo.” (SILVA, RIBEIRO, BAUMANN, 2021, p.1329).

No caso de Amnhàk, mesmo estando próxima da conclusão do curso de Direito em Palmas, ela decidiu iniciar o curso de Educação Intercultural após uma necessária pausa nos estudos. E por compreender que, além de ser algo mais útil à sua comunidade, seria uma formação que não exigiria que ela ficasse tão dividida, longe da família e do seu povo, em outra cidade, situação que teve que manejar desde pequena. O curso é descrito pela estudante por sua valorização da cultura indígena.

E aí surgiu a oportunidade de estar fazendo na UFG, quando eu estava aqui na aldeia. Eu fiquei sabendo do processo seletivo da UFG. Tem uns processos, mas não tinha feito, porque como eu já estava na universidade, mas eu sempre busquei, porque também antes de retornar, de ir para a faculdade, eu fui professora na aldeia, e aí eu fazia o curso de magistério. E o curso de Educação Intercultural nasceu do curso de Magistério, da necessidade de capacitar e melhorar o professor, o educador indígena. Porque como eu já falei, não temos oportunidade, não temos espaço, porque desvaloriza nossa capacidade, o preconceito também ainda é muito grande. Então, esse projeto da UFG foi muito importante para os povos indígenas, porque valorizou a cultura, valorizou os povos indígenas.

valorizou os costumes. Então, isso que me interessou. Aí eu fiz, consegui a aprovação. (...) Eu me identifiquei mais. Por esse acolhimento dos povos indígenas em geral. Porque hoje o curso tem 26 povos. Antes era só Tocantins e Goiás. Já tem de Maranhão, Mato Grosso. Então, se expandiu, porque os povos indígenas acreditam que esse curso, ele vem só a valorizar os povos indígenas, porque a gente trabalha, a gente estuda a nossa cultura, então, isso faz com que nós fortalecemos a nossa cultura, então, eu não formei ainda, mas eu pretendo formar agora, né? (Maria Aparecida Amnhàk Apinajé)

Araci conta que tinha o sonho de cursar Ciências Sociais. Em seu primeiro vestibular, ingressou no curso da Universidade Federal do Tocantins, porém permaneceu apenas um período. Desistiu devido a experiências com professores que a impossibilitaram de continuar. Experiências traumáticas, relacionadas a dificuldades com a língua portuguesa, com a produção escrita, mas não só. Somente 10 anos após deixar o curso de Ciências Sociais, atuando como professora na aldeia, decidiu novamente colocar-se em uma nova graduação, agora no curso de Educação Intercultural da UFG.

Eu fui uma das primeiras, a primeira que entrou em Ciências Sociais. Ainda teve mais três pessoas, não conseguiram concluir o curso até hoje, nunca conseguiram concluir, porque tem um professor que é muito rígido, em questão de texto, por exemplo. Porque a gente, como é muito diferente, depois que eu ingressei na UFG, que eu observei quanto que é diferente na intercultural o modo de tratamento dos professores né? A grade curricular era muito diferente, né, e assim, e eu vi o quanto que a UFG, ela tem nos apoiado, né, apoiado no sentido de, sobre a diferença de linguagem. (Araci)

A estudante relata ter percebido diferenças no curso de Educação Intercultural por ser mais acolhedor, por oferecer a possibilidade de não passar muito tempo longe da aldeia, por respeitar os conhecimentos indígenas e suas línguas de origem. Ela cita também a metodologia dos professores como algo que favorece a permanência no curso.

Aí eu vi esse acolhimento, não exigia o português diretamente, que nós ia e voltasse, até então eu achei muito bom. (...) A qualidade dos professores são ótimos, os currículos deles são ótimos, eles têm uma metodologia bem fácil de entender. (Araci)

Kussugui conta que foi muito difícil ingressar no curso de Educação Intercultural da UFG. Desde criança, conciliava trabalho e estudo, ajudava a pagar as contas da família, que era composta basicamente por mulheres, incluindo uma irmã com deficiência, o que atrapalhava a frequência e a dedicação às atividades escolares. Sua entrada na UFG se deu após muitas experiências profissionais, inclusive na área da saúde, como técnico em saúde bucal, e, posteriormente, como professor da educação básica. Ser professor, ele conta, o colocou em outra condição como pessoa. Se viu perdendo a timidez, tendo que aprender a estudar inclusive sobre sua cultura para ensinar aos mais novos. De acordo com ele, o curso oferece um preparo maior nesse sentido: "na UFG intercultural é diferente, a gente tem que estudar vários povos indígenas". (Kussugui)

Ralei muito para conseguir entrar na UFG, redação. Até agora, eu falo isso, fico muito emocionado. Muita luta. Eu particularmente me sinto orgulhoso de mim, agradeço a mim por tudo o que eu fiz, tudo que passei, sou grato a minha mãe. Eu entrei em 2021, pra entrar não é fácil, pra eu sair ainda é difícil. Como era meu sonho entrar na universidade, entrei na UFG Intercultural. Eu já tinha objetivo, todos falavam que lá você aprende a fortalecer sua cultura, suas crenças. (Kussugui)

Graduar-se, para algumas pessoas deste estudo, implica fazer escolhas, ora difíceis, ora inconciliáveis, o que acaba, em muitos casos, causando evasão. Deixar as comunidades e estudar nas cidades não ocorre sem custos subjetivos e objetivos para as necessidades e rotinas da aldeia. Aqui se nota a importância da existência de modos de formação, de currículos que não imponham aos indígenas o abandono de seus povos, suas famílias, suas culturas. O curso de Educação Intercultural foi descrito como formação que favorece a conciliação de mundos. Entretanto, mesmo no caso deste curso, que ocorre em módulos, ou mesmo quando era em formato remoto devido à pandemia, estudar requer manejo de tempo e de tarefas que demandam habilidades diferentes.

Amnhàk destaca a dificuldade relacionada à conciliação da maternidade com o estudo, especialmente quanto a ter que deixar os filhos e a família.

É muito complicado, porque a grande maioria dos jovens já são mães e pais. Então, dificulta essa relação de ter que deixar os filhos, ter que deixar a família, então pesa muito essa questão familiar. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Kussugui relata que conciliar o trabalho na roça, a pesca, o sustento da família, a comunidade, seu papel como pai e marido, as atividades da graduação, além do preparo de aulas, pode ser desafiador. Este estudante ingressou no curso ao longo da pandemia, então o deslocamento até a universidade começou a fazer parte de sua formação após um tempo. Mas mesmo na modalidade remota há atividades a serem feitas e é preciso cumprir os horários das aulas, o que interfere na rotina da comunidade.

Tem que trabalhar na roça, resolver as coisas pra comunidade, tem que preparar aula e ainda estudar, tem que cuidar da casa, isso atrapalha um pouco. Agora ir na universidade eu vou experimentar como vai ser né, só sei como é aula remota. Eu sou casado também, tenho filho, preciso pescar pra sustentar a família, tem que sair cedo pra conseguir o peixe. Quando tem aula remota, o professor fala o horário, aí não posso ir pescar. Tenho que fazer atividade. Muitos indígenas compra arroz na cidade pra sustentar a família, porque tem que estudar. Agora fim de semana tem que pescar. (Kussugui)

A escolha pelo ensino superior é paradoxal. Se um indígena se afasta da aldeia para adquirir novos conhecimentos, como vimos, ele retorna podendo contribuir com seu povo a partir de sua experiência externa, o que também pode ser indispensável. Inclusive, uma dimensão trazida pelos estudantes é o reconhecimento que recebem das comunidades pelos conhecimentos que agregam a elas. Amnhàk relata que a universidade trouxe a valorização de seu trabalho, uma vez que passou a educar crianças e jovens como professora. Ela conta, inclusive, que seu percurso contribuiu para a reabertura da escola da aldeia.

Isso tem valorizado mais o meu trabalho porque tem me ensinado a maneira de educar as crianças, educar os jovens. Então, a universidade me trouxe isso. É como educar, porque a gente está formando cidadãos. Então, além de formar cidadãos, a gente tem que ser conscientes de buscar a vida (...) enfim, tudo isso me fez lutar até hoje, foi através do meu conhecimento, porque eu acho que se não tivesse esse conhecimento adquirido na

universidade, eu não poderia estar fazendo o que eu estou fazendo hoje pelo meu povo. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

E por mais que eu não tivesse terminado e retornado para a aldeia, mas eu já tinha um pouco de experiência, um pouco de conhecimento a mais, que pudéssemos estar ajudando o meu povo no atendimento à saúde, buscando os nossos direitos garantidos na Constituição. Então, eu sempre procuro ajudar o meu povo. E aí foi onde, aqui na minha aldeia, Aldeia Botica, estava com a escola fechada, falta de professores. E aí eu consegui abrir a escola, fiz toda uma argumentação pra abrir a escola novamente. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

No relato de Kussugui, temos a percepção de confiança e reconhecimento por parte de sua comunidade, o que é importante para ele e também para seu povo. O estudo trouxe valorização e visibilidade, de modo que ele pudesse exercer liderança na aldeia.

Muitos, todos eles, confiam e acreditam em mim, me elogiam. Isso é muito importante, sou grato por mim, por todas as pessoas que me apoiaram até agora. Consideram eu como liderança na aldeia. A parte política. Tem o cacique tradicional e eu sou o segundo pra resolver tudo, como liderança, eu luto pra comunidade. Isso é muito importante pra mim e pra comunidade. (Kussugui)

Nesse sentido, conciliar o novo sem perder o tradicional parece uma manobra subjetiva fundamental. Araci, agora estudante do mestrado na área de ciências humanas, afirma ter aprendido muito sobre a história dos povos indígenas no curso de Educação Intercultural. O curso foi mencionado como fundamental no processo de retomada de saberes e modos de vida indígenas. Ela traz dois pontos de extrema importância: não há como ser indígena de modo generalizado e ser indígena não é algo do passado. Há estudiosos, indígenas e não-indígenas, que a inspiram em sua jornada.

Como diz a professora Maria do Socorro, ela falou assim que a retomada de cultura, como é que era essa retomada de cultura? Era nós que tínhamos que retomar o que talvez poderia estar se perdendo⁴. (Araci)

4 Especialista em educação indígena, a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva faleceu em Maio de 2021, por Covid-19. Ela atuou no contexto de formação de indígenas por mais de 40 anos e era muito querida entre os alunos.

Pela educação intercultural e mesmo assim, o outro curso também tem essa visão, tem essa visão de diferença que existem vários povos indígenas, que não é generalizada e não repassa as coisas do passado, há 500 anos atrás. Eu vejo a atualidade. Eu vejo por exemplo os próprios indígenas do Brasil que são protagonistas, já são escritores, como o Gersem Baniwa, o Daniel Munduruku. (Araci)

Amanhàk também se descreve como alguém a caminho de conhecer toda a sua cultura, de assimilar os ensinamentos dos mais antigos. A convivência com a comunidade se torna fundamental neste processo. É interessante a descrição que a interlocutora faz de seu filho, também no processo de identificar-se como indígena. Diante do desejo da criança de tornar-se indígena, ela ensina que ele já é.

Então, eu não conheço tudo, mas eu pretendo conhecer toda a minha cultura, porque foi um legado que meus avós deixaram, que meus pais nos ensinaram. E eu quero passar isso para o meu filho e tenho passado, de estar trazendo o meu filho para a convivência na aldeia. Foi muito importante porque hoje meu filho tem oito anos, mas ele já tem pensamentos de uma pessoa adulta, então ele sabe o que é certo e o que é errado, ele já sabe a importância de valorizar a cultura, entendeu? Porque quando ele era menorzinho, ele achava que pra ser indígena tinha que andar pintado. Aí ele sempre falava, "mamãe eu quero virar índio". Eu falei, "Meu filho, você não vai virar índio, você é"... (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

5.4. Além da racionalidade política

Igreja (2019) traz uma reflexão interessante acerca de jovens indígenas que vivem em contextos urbanos. Ela aponta que certos termos como culturas híbridas ou transformações culturais denunciam uma falsa dualidade entre o campo e a cidade. Os indígenas do mundo rural também estão sujeitos às transformações constantes advindas da modernidade. "A importância desses enfoques é que abrem a perspectiva da definição do indígena não como reminiscência do passado, mas como uma presença no mundo moderno, com valores culturais e necessidades distintas." (p. 133). Para além de uma transformação cultural, é preciso reconhecer a diversidade cultural.

A autora complementa que o contexto urbano pode ser considerado como ambiente propício para o despertar étnico, quando partimos de uma visão relacional. Seu trabalho de campo com indígenas no contexto urbano do México levou-a muitas vezes a perceber não uma ameaça de ruptura ou perda de uma identidade, ou de suas tradições. Ao contrário, ela relata que se deparou justamente com modos de “reconstituição de laços comunitários, de reagrupamentos familiares, de recuperação de antigas tradições e da língua nativa e, sobretudo, de luta política pelo reconhecimento de suas identidades étnicas” (IGREJA, 2019, p. 135).

Além destes fatores apontados na literatura atual, há de se pensar que muitos indígenas transitam entre aldeia e cidade desde crianças. Por vários motivos, há aqueles que vieram estudar desde cedo nas escolas das cidades, a fim de terem acesso à educação formal. Neste processo, o contato intercultural começa precocemente, não apenas com a realidade escolar, que por si só é ocidentalizada, como com a cidade e diferentes pessoas, estímulos também ocidentalizados. Daí que os motivos que levam uma pessoa indígena a estudar, a se formar no ensino superior e mais, a fazer pós-graduação, talvez não estejam relacionados apenas às questões políticas, territoriais e de negociação e comunicação para garantia de direitos.

A possibilidade de aprender, de conhecer novas realidades, novas formas de pertencimento, também são fatores presentes nas falas dos estudantes que participaram desta pesquisa e têm notoriedade por apontarem não apenas uma organização em prol do coletivo, no sentido da luta política e das negociações com os não indígenas, mas também considerando seus sonhos, seus interesses, sua curiosidade, o desejo de viver coisas diferentes. Aqui podemos pensar na singularidade. Tuane teve a experiência de morar em duas cidades diferentes antes de vir para Goiânia. Ela saiu da aldeia aos 18 anos e já soma 10 anos de vida em contextos urbanos diferentes. “Foi uma experiência mágica”, diz. Com a entrada na universidade vem junto a vida na cidade.

Eu sempre tive essa curiosidade, assim, de querer sair. Eu sempre falo, hoje em dia eu entendo, porque eu sou aquariana. Aí com 18 anos, eu tive a oportunidade de sair. Eu só lembro de um meme: “Eu amo minha aldeia,

então eu tenho a primeira oportunidade de sair". Mas enfim, aí eu fui pra uma cidadezinha que é próxima de lá, que é a (...), né? Eu fiquei um ano e três meses, um ano e cinco meses lá. E de lá eu fui pra Brasília. Porque eu tenho um irmão que mora lá, eu fui pra lá morar com ele. (Tuane)

Amnhàk também traz este aspecto em um de seus relatos:

Quando eu terminei o ensino médio, pretendia levar esse conhecimento a mais, aprofundar mais, então, fui buscar na universidade. E aí foi quando eu entrei na universidade e fui estudando, fui aprendendo coisas novas, me capacitando. (Maia Aparecida Amnhàk Apinayé)

Novamente, a pergunta: o quê se deseja nos contextos fora das aldeias e comunidades – como as cidades, as universidades – e que se coloca como caminho possível a ser trilhado? Aqui cabe dizer que se pensarmos que indígenas podem querer transitar e pertencer a lugares diferentes, que indígenas não moram apenas nas aldeias, que vivem nas cidades, que transitam por diversos modos de vida, corroboramos com a perspectiva que desconstrói imagens do indígena ideal, presentes na fantasia dos brancos: nativos, primitivos, com uma cultura estática, que não se comunicam com brancos. Entretanto, o preconceito ainda existe no mundo dos brancos. Amanhàk aponta este aspecto.

As críticas vêm porque muitos falam "Ah, tá deixando de ser indígena porque usa um celular, usa roupa". Porque assim, a escola colonizada fala muito isso, que o índio vive pelado, que o índio vive em oca, que o índio come cobra, que o índio come não sei o quê. Então são retratos que infelizmente o povo brasileiro ainda tem muito das escolas. Então faz com que o adulto hoje nos trate assim, com discriminação, porque nós não podemos ter um celular, nós não podemos ter um computador, nós não podemos ter nada que não seja da nossa cultura, né? (...) Claro que a gente preserva muito esse contato com a natureza, essa vivência na natureza, porque a gente respeita, a gente valoriza, porque tudo é sagrado, né? Então, assim, os alimentos vêm da terra, a chuva vem da terra, o alimento vem da terra, né? Nosso território é sagrado por povo Apinajé, então isso me engrandece, né? (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Cabe salientar que a colonização é um processo antigo e a colonialidade é duradoura. O contato (violento) começou há muito tempo. Resta saber se esse contato pode se tornar menos assimétrico um dia e qual o papel da universidade

neste processo. Ou seja, há o que marca a presença indígena nos contextos fora das aldeias e, conseqüentemente, nas universidades: o fato propriamente de serem indígenas e trazerem consigo cosmologias diversas. Neste aspecto, entretanto, não é apenas de identidade que se trata.

Ao discutir acerca de um grupo de pessoas que se denominam afroindígenas na Bahia, Goldman (2017) propõe pensar o fenômeno da relação entre afros e indígenas na perspectiva do devir. Algo que não é nem apenas do campo da identidade nem apenas do campo do pertencimento, mas “do que se torna, do que se transforma em outra coisa diferente do que se era e que, de algum modo, conserva uma memória do que se foi” (MELLO, 2003, p. 95, citado por GOLDMAN, 2017, p. 11). Para além de um conjunto homogêneo ou de uma mistura, trata-se de pensar modos particulares de articular diferenças. Aqui, a perspectiva da relação ganha destaque em prol da contramestiçagem e dos contradiscursos. Existem inúmeros modos de ser e devir indígenas.

Ao retomar a história da Revolução Boliviana de 1952, particularmente do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), Rivera Cusicanqui (2015) critica o projeto nacionalista que levou a cabo a construção da figura do mestiço no discurso público. O discurso fez circular uma identidade única, assimilada à nação boliviana moderna, no processo de introdução dos indígenas às cidades e desapropriação de suas terras. Surge uma personalidade colonizada, o “mestiço colonial andino”, fruto de uma estrutura ideológica de larga duração que ainda se manifesta.

O discurso da mestiçagem, para a autora, promovia um híbrido homogeneizado a partir de raízes “subsumidas em um tronco único hierarquizado: a pirâmide identitária eurocêntrica e colonial.” (RIVERA CUSICANQUI, 2015, p. 94, tradução minha). O risco de uma ideologia como esta é apagar as memórias indígenas, destinando seus “restos” aos museus, signos de um passado arcaico e folclórico. Transforma-se indígenas em campesinos, mestiços sem identidade, em processo testemunhado de forma semelhante no Brasil, no caso dos Arapiuns, do baixo Tapajós (VAZ FILHO, 2010).

Em suma, Rivera Cusicanqui (2015) destaca a necessidade de desafiar narrativas dominantes e valorizar a pluralidade das identidades, o que deve

promover diálogos entre diferentes culturas. A autora defende o uso metodológico de histórias alternativas como maneira de reconhecer a pluralidade de sentidos que uma história oficial pode ter quando contada por diferentes pontos de vista, por diferentes sujeitos que a fazem, que a narram, que a sofrem. Além disso, permite acessar uma dimensão mais complexa da história, fundamental para a luta contra a violência dirigida aos povos indígenas.

A questão dos indígenas universitários deste estudo também passa por modos alternativos e extremamente particulares de se articular diferenças. Para Goldman (2017, p.19), cabe conceber essas relações simultaneamente “em sua molaridade histórica e em sua molecularidade criativa”.

A contramestiçagem e o contrassincretismo operam por meio de modelos heterogênicos que, apoiados em variações contínuas, lançam mão de verdadeiras técnicas de composição, no sentido artístico do termo. Desse modo, nunca deixam de opor o cruzamento, as conexões parciais, a heterogênese, a modulação analógica, as intensidades, as variações contínuas, a composição, a contramestiçagem e o contrassincretismo aos clichês dominantes da síntese, da totalidade, da miscigenação, da identificação por contraste, dos interesses, da lógica da assimilação, da fusão, da mestiçagem e do sincretismo. (GOLDMAN, 2017, p. 25)

5.5. “Eu tenho as duas visões”: ora preservar, ora desconstruir, ora negociar

Ora preservar, ora desconstruir, ora conciliar diferentes modos de viver. Os indígenas deste estudo relatam que ocupam lugares nada óbvios ou previsíveis dentro de suas comunidades. São aqueles de gerações mais recentes que se veem responsáveis por não deixar que a ancestralidade, que a força de seus saberes culturais, se percam. Por outro lado, parecem avaliar que algumas questões precisam ser desconstruídas para que a vida inclusive melhore nas aldeias. Amanhãk relata, assim como outros estudantes (particularmente mulheres), que, na percepção de sua comunidade, o estudo é importante até determinado ponto.

Era uma coisa, só estudar e pronto né, que é isso que a gente tem buscado desconstruir esse pensamento nas aldeias aqui no Apinajé, né? Porque assim, acha que só terminou o ensino médio já é o suficiente, né? E não, eu sempre fui: gente vamos estudar, tem várias universidades que atendem sistema de cotas e pode estar incluindo indígenas em todos os cursos. Então, você vê qual é o curso que você pretende. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Em nossa conversa, percebo que Amanhàk se preocupa em fazer com que eu entenda que as tradições dizem respeito às práticas culturais e não devem ser vistas com preconceito. Ela me conta que as meninas de seu povo se casam "cedo". De onde vem essa noção de que é cedo? Cedo para quem? Amanhàk não casou na idade prevista para ela. "Eu casei muito tempo depois, muito tardio, como diz o meu povo, eu me casei aos 29 anos e não com 9, mas com 29". Ela fez uma escolha diferente do comum, como trajetória de vida. Ela compreende e respeita as práticas culturais ao mesmo tempo em que constrói uma trajetória diferente para si. Não sozinha, uma vez que esta escolha de vida foi apoiada por um coletivo, por seus pais. É complexa esta dimensão. Hoje ela tem um lugar de referência, é liderança respeitada na comunidade: "Eles acreditam muito em mim". Amanhàk acrescenta ainda que algumas práticas vêm mudando.

Aqui, antigamente, não se escolhia, você só via no dia do casamento. E hoje você já escolhe, mas, porém, tem ainda o casamento muito cedo. Aí o pessoal não entende que é cultura, fala que são crianças. Realmente são crianças, mas pela cultura, a gente não tem como ir contra a cultura. Porque é uma cultura milenar, é ancestral. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Mudanças vêm acontecendo, mudanças que talvez não sejam apenas ameaças de aniquilação e que não venham do discurso opressor, mas aberturas a modos de viver que podem conciliar diferentes visões de mundo. Esta dimensão aparece principalmente nas falas das mulheres deste estudo.

Ou então, o médico, quase todas as aldeias têm um ponto de saúde e, às vezes, procura o ponto de saúde. Porque tem coisa que o pajé vê e tem coisa que o pajé não vê, por exemplo (...) tem doença que é curada com o pajé e tem doença que não é curada, né? Então, eu fui agora, esse mês passado, numa aldeia, aí um primo meu, que é o Marcos, ele falou assim, olha, você tá me vendo, eu tô muito magro, eu tava muito doente, agora tô

bem melhor. Eu falei assim, mas o que foi que aconteceu? aí ele falou que a alma dele estava encomendada para a morte, né? Aí assim que o pajé falou pra ele que a alma dele estava encomendada para a morte, estava tirando aquilo dele, né? Aí, por exemplo, eu tive duas visões, né? De um lado como eu indígena e tem o lado que eu vi que era um problema de, por exemplo, depressão, porque pelo que ele me contou, pelo meu conhecimento não indígena, eu vi o relato dele como uma depressão, mas para a minha cultura também tem como resolver (Araci)

Quando Araci afirma que tem as duas visões, percebo que é um modo de dizer que ela tem algo a mais, uma riqueza, uma abertura, por transitar por mundos diferentes. Não necessariamente um tratamento exclui o outro. Consultar-se com um Pajé e com um médico são condutas que podem coexistir.

Eu falei pra ele, como ele já procurou um Pajé, já tava se tratando, que ele fizesse também outros exames, orientação do médico, né, se consultar, pra ver se não tinha alguma coisa, outro problema que poderia estar levando ele que tava ficando magro, né? Porque estava existindo, por exemplo, tuberculose, estava tendo casos de tuberculose na aldeia, inclusive eu vi que ele estava tossindo. Aí só que como nós na aldeia não usamos máscara, desde do início a gente só usava máscara para ir para a cidade fazer uma compra, mas dentro da aldeia a gente não usava máscara. Então, assim, como eu sabia que tava tendo casos de tuberculose, aí eu falei pra ele procurar o médico, né? Então, assim, eu já tenho essas duas visões, né? tem coisa na aldeia que você vai curar, né? E tem coisa que não tem cura, né? (Araci)

No caso de Tuane, ela aponta diferenças nas concepções acerca de alguns modos de mal-estar e sofrimento. No relato abaixo, ela localiza que o modo como se explica certos eventos na comunidade inclui a dimensão espiritual. Cabe lembrar que Nathan (2018) argumentou quanto às possibilidades de tratar mal-estares e depressão na etnopsiquiatria também pelo acolhimento da concepção espiritual, perspectiva que abriga modos de compreensão a partir de mais de um saber.

Lá na aldeia a gente fala muito de coisas de espiritualidade, espiritual mesmo. E antes, eu não sei se tem a ver com isso, mas antes de eu vir pra cá, pra cidade, eu não sabia o que era ansiedade ou o que era outras coisas, tipo depressão. Você não vai escutar muito lá falando sobre isso, sobre ansiedade ou depressão, não. Porque eu acho que isso tem muito a ver com... a gente vai falar que algum espírito tá te fazendo mal. (Tuane)

Esta interlocutora relata que se tornou referência ao seu povo após ter se afastado para ingressar no ensino superior. Conta que depois de muita resistência do pai, hoje ele pede à filha ajuda para resolver algumas coisas na cidade. A estudante percebe ainda que se posiciona de maneira diferente com a mãe quando a visita na aldeia. Afirma ter mais facilidade para falar sobre sentimentos, de “colocar para fora”. “Aí eu comecei a conversar com a minha mãe depois que eu fui pra aldeia, comecei a perguntar o que ela tava sentindo, virei quase uma psicóloga.” (Tuane)

Jacir, como mencionado no início do capítulo, também se descreve como transeunte entre mundos, como aprendiz em, no mínimo, dois campos de formação. “Por isso que eu falo agora que eu sou aprendiz dos dois campos, né? Tanto da universidade quanto do meu conhecimento indígena, Kaiowá.” Contudo, ele marca a diferença entre os campos, entre o que se faz estando em um mundo e o que se faz estando em outro. Há rezas que não podem ser praticadas fora do território protegido da aldeia. Escola não é para se encantar, não é para se deixar capturar. Tal discernimento subjetivo demanda energia, cuidado. Que tipo de devir cabe num lugar e no outro? Até onde se pode chegar? Como lidar com a divisão?

Toda vez que eu ia para o curso de pedagogia, eu na volta, eu já ficava onde era para rezar, né? Não me encantei pela escola, não. Não deixei me encantar então. Então a única coisa que elas me dizia é que enquanto eu estiver mexendo com os papel não podia rezar, não podia rezar pra curar alguém, rezar por outras coisas. Então quando eu tô nesse meio eu vou usar o básico necessário, então eu não vou usar as rezas mais pesada, mais perigosa. (Jacir)

Há coisas que se aprende na aldeia, com os mais velhos, na vida em comunidade e há coisas que se aprende de modo singular, assimilando códigos, afetos, emoções, percepções, como no caso de Kussugui, que conta que sua trajetória se deu de modo um tanto solitário: “no meu caso, eu aprendi sozinho, lendo muito, descobrindo as coisas. Meu sofrimento me ensinou.” (Kussugui).

Jacir é enfático ao descrever a dimensão do que se aprende na aldeia com pessoas que são “grandes doutores” e também com os animais: o canto, a

preparação da voz, a entonação. Ele descreve que seu canto emociona as pessoas porque há um saber e um preparo para executá-lo bem. Isso não se aprende na universidade. O interlocutor relata que sempre que passa períodos maiores na cidade, o “canto do canto” parece ser um local subjetivo de reencontro consigo, de retorno para si, de reequilíbrio após a exposição ao mundo universitário. Habilidade necessária para não adoecer.

De outro lado tem as pessoas que também me ensinaram, né? Que são grandes doutores. Não tem papel, mas são grandes doutores para mim. E também me cobra. (...) Com elas, eu tive uma preparação da voz, da entonação, da inteligência e muitas outras coisas. Vários animais que canta bem a gente vai consumindo. E por isso que às vezes, quando eu canto, emociona as pessoas. (...) Eu encaro tudo isso como um campo de resistência né? (Jacir)

Eu tenho que aperfeiçoar a outras coisas, mas eu já vivo isso, né? Na comunidade sendo testado, curar as pessoas. Rezar pelas pessoas. Então isso é tento equilibrar o máximo, mas quando a coisa aperta, eu volto pro lado da reza. Quando começa a desequilibrar eu me encolho e me resguardo, vou para o meu canto do canto. Então (...) o que eu tenho é a minha sorte que eu consigo equilibrar as duas coisas. Não é sorte também, é uma habilidade que a gente recebe. (Jacir)

5.6. A prática de rituais na universidade

Quando consideramos a tentativa de conciliar visões diferentes dentro e fora da aldeia, de modo que uma não anule a outra, cabe destacar que nem tudo é conciliável. Há práticas que não são possíveis longe da aldeia, sem o coletivo necessário para sua condução. Como os estudantes lidam com os rituais aprendidos em seus povos de origem, estando na cidade, na universidade, longe dos mais velhos e da rotina tradicional? Pude perceber que o modo de vida que a universidade enseja altera o modo como se lida, como se compreende e como se executa os rituais. Muitos estudantes com quem conversei me relataram a impossibilidade de manter certos rituais morando na cidade. Alguns relataram o ponto positivo disto, por exemplo no caso de uma estudante que sentia muita falta

de comer peixe na aldeia no período pré-menstrual, pois este é proibido às mulheres nesta condição. Morando na cidade e se alimentando no RU, não há essa restrição.

É sim, em relação a, de a mulher estar naqueles dias, né, mas aqui é mais tranquilo porque é, como que eu posso dizer, lá a gente não pode comer peixe e aqui não tem muito peixe, né? Não pode comer, a mulher não pode comer peixe e geralmente lá é a comida principal, o peixe, e geralmente a mulher passa fome lá nesses dias. (Tuane)

Quando conversamos sobre este assunto, pergunto se ela gosta de peixe. Embora não tenha mais restrições alimentares no período menstrual, ela afirma que a situação não se resolve por completo aqui, pois não gosta do peixe que é servido no restaurante universitário. “Nossa, desde pequenininha comendo peixe, aqui eu sinto muita falta. Até que eu como peixe do RU, só pra você ver, o peixe do RU é muito ruim.” Ela prossegue, tentando explicar o sentido dessa tradição, com a qual parece não concordar.

Eu não saberia explicar do porquê que isso acontece, a resposta seria aquela, né, que acho um pouco grosseira, tipo, porque sempre foi assim, entendeu? Mas, claro, eu acredito que teve alguma coisa que causou isso ou mesmo o machismo mesmo. Eu acredito que seja machismo. De falar que quando a mulher tá menstruada, porque a mulher tá num momento dela que tá muito suja, sabe? Ela não pode tocar, porque na verdade lá é o momento de a gente descansar, tipo, digamos, a gente não pode fazer nada, não pode mexer na comida, você fica tipo no seu canto, passando fome ainda por cima, entende? A gente não pode comer peixe porque fala que faz com que nosso cabelo caia. Não sei explicar direito, mas é isso que falou lá. Porque se eu perguntar pra minha mãe, ela vai falar que sempre foi assim, né? O questionamento em relação a isso. Mas a gente tem que questionar, tem que saber o porquê. (Tuane)

Quando ela cita o machismo como possível explicação para certas rotinas que privam as mulheres de suas escolhas alimentares, podemos pensar também na sua formação universitária, na sua vida subjetividade por outros estímulos e referências que não apenas os de sua cultura. Por outro lado, há rituais que ela gosta de praticar e a ausência de certas práticas marcam uma falta, como por exemplo a prática de arranhar o corpo. Não se pode praticar alguns rituais sozinha, Tuane relata. Certos rituais poderiam proteger a saúde mental, fortalecer

emocionalmente para conseguir suportar a vida na cidade e lidar com as exaustivas demandas da faculdade. Além disso, alguns rituais ficam impossibilitados porque implicariam faltar aulas, o que pode prejudicar o desempenho acadêmico.

Um dos que eu posso dizer, não é uma coisa que sempre acontece, né? Mas acho que é muito mais fácil de identificar. É o luto. Porque quando na aldeia a gente tá de luto, a gente fica uma semana sem ter contato com outras pessoas. Porque aqui a gente não tem isso, sabe? Eu posso até ser, tipo, um dia vai, mas depois disso, digamos, o professor não compreende mais se você falta aula, né, se você não for pra aula. (Tuane)

Eu tenho, de arranhar o corpo. Eu tenho um vídeo, mas é engraçado, eu sou muito fraquinha pra essas coisas, mas eu gosto de fazer, mesmo com sofrimento eu faço, de raspar mesmo, arranhar mesmo, sai sangue e dói, dói muito, aí passa um remédio, aí tem vários tipos de remédio, né? Das raízes que a gente tira. (...) E tipo, eu tô muito cansada. Eu já teria me arranhado já há muito tempo, né? E pra tirar o sangue, porque o sangue fica muito escuro, a cor fica muito escura então a gente faz essa troca, tira esse sangue que já tá poluído. Ainda mais na cidade, né? Com tanta alimentação, tantas coisas industrializadas que a gente consome. E acaba que deixa a gente mais cansada e menos disposta pra fazer as coisas, mais com sono, enfim, então tem toda essa medicina, esses remédios pra isso. (Tuane)

Tuane enfatiza que os rituais envolvem conhecimentos técnicos, há pessoas treinadas para isso na aldeia. Arranhar a si mesma é perigoso, porque envolve saber a medida certa, a profundidade certa. Os cortes são finos, não deixam cicatriz, com o tempo vão sumindo. A ideia não é se machucar, o que pode ocorrer se ela tentar praticar sozinha. Além disso, há chás para limpeza interna. É preciso conhecer as ervas, as plantas, saber como preparar, saber a quantidade certa para não passar mal. “Eu preciso fazer urgentemente. Então, são esse tipo de coisa que a gente precisa, que aqui na cidade não tem como”. (Tuane)

Acerca das alterações nas práticas dos rituais, cabe destacar ainda o relato de uma estudante Krahô sobre o modo como passou a viver seu corpo após a vinda para a cidade. Naya cursa doutorado na área de Ciências Humanas. Ela conta que, enquanto viveu na aldeia, não tinha sintomas pré-menstruais. “Eu fui saber o que era TPM depois que eu vim pra cidade”. Como vimos anteriormente, muitos indígenas

relatam as consequências de se viver nas cidades. Seus corpos, seus modos de sonhar e de ser são muitas vezes afetados na vida entre os não-indígenas.

5.7. Como se cuidar?

Os movimentos de ir e vir, o manejo entre dimensões como dentro e fora (da aldeia), interior e exterior, aldeia e cidade, eu e o outro, nós e eles, parece requerer esforços subjetivos dos participantes do estudo. Se muitas práticas ritualísticas conhecidas pelos estudantes acabam ficando fora da vida na cidade, como se cuidar? Como trazer alívio e se fortalecer para lidar com rotinas acadêmicas pesadas? Como descansar, se proteger, se purgar? Os estudantes lançam mão de recursos subjetivos diversos. Foi mencionada a estratégia de se manter reservado no território acadêmico, sem se expor ou se envolver muito com as pessoas; preparar o corpo antes de chegar aqui, para depois, quando voltar, novamente lançar mão dos rituais de proteção; fazer terapia, buscar espaços de escuta; unir-se em coletivos de estudantes, entre outros.

Na experiência de Jacir, ir e vir parece ser justamente a medida necessária para não adoecer. No movimento de vai e vem com a universidade, com a cidade, com os não indígenas, talvez seja possível pensar em uma forma de proteção. Destaco um trecho de nosso diálogo e sua conclusão.

Jacir – É exatamente por aí, não dá pra gente ficar todo tempo, acho que a maioria do pessoal consegue fazer isso né? Embarca numa coisa, por exemplo vou trazer uma coisa mais acadêmica, embarcou na disciplina, depois se afasta. (...) Cair fora, exatamente o que a gente tem que fazer né? Então eu vou ficar num ato de movimento intenso e denso, dentro dos cinco meses. (...) Eu levo isso a uma comparação na reza também, né? Se você ficar doente tanto tempo, depois volta a querer se benzer, você acha que uma reza vai resolver? Não. Uma terapia de reza não vai resolver.

Isabela – Por isso a importância dessa manutenção, né? De viver se cuidando né?

Jacir – De ir e voltar.

O interlocutor se resguarda, observa, se envolve com poucas pessoas, tenta não ser encantado pela universidade. Assim como quando era pequeno, quando ia

para a escola chateado e depois voltava correndo para ficar com as avós, ele hoje fica apenas o tempo necessário para obter sua formação acadêmica e retorna assim que possível ao conhecido, aos seus cantos, suas rezas, suas práticas de xamã em formação.

Eu tento viver no invisível, conhecer poucas pessoas me envolver muito pouco não tentar, me comprometer com muitas coisas, eu tento não ser capturado pela universidade. (Jacir)

Terça, quinta e sexta toda semana, toda semana não deixava de faltar e essa terapia que eu fazia é assoprar, a rezadora assopra sua mente, seu ouvido, seu corpo. Faz o canto, purifica o corpo. E eu fiz tudo isso de novo agora pra vir para cá. Hoje, hoje em dia já tomo muito cuidado. (Jacir)

Este relato parece ter elementos em comum com o de Sandra Benites (*apud* SHIRATORI, 2022, p. 9). O canto é imprescindível aos Guarani, sua ausência pode atrapalhar a vida na vida nas cidades, nas universidades. O canto compõe o ser Guarani. É uma poesia que se vive com as palavras e por meio delas. É a palavra que os conecta com o mundo, com o território, com a vida, com inúmeros seres. Cantar parece se referir a força, enfrentamento e coragem, especialmente em momentos de solidão, de distanciamento da cultura, da família, dos parentes.

Quando era jovem e morava na aldeia, sempre tinha sonhos de estar nesse lugar de trânsito. (...) Não tinha planejado nada disso, mas sonhei com esse meu espírito, com esse *nhe'ẽ* que carrego, e vi que iria ser assim. (...) Muitas vezes sonhei que era para eu cantar nos momentos em que estou me sentindo mal na cidade, sozinha, querendo estar com a minha família. Mas a minha luta de falar sobre nós, Guarani, como mulher mesmo, como mãe, como Guarani, me levou a estar na cidade. Às vezes, para não chorar, canto. Às vezes é um canto-choro. Mas não é um canto de tristeza. O canto-choro é uma força de superação, de enfrentamento de uma outra forma, não com raiva, mas sim com coragem.

Tuane conta que aprendeu a identificar uma crise de ansiedade ao longo de seu processo na universidade e que buscou terapia, além de outros recursos, como fazer esportes e tentar se importar menos com o que os outros pensam para manejar o sofrimento e as situações de estresse dentro da academia.

Ah, ano passado eu tive crise de ansiedade (...) fui no médico. Eu falei, eu quero fazer exame, acho que eu tô com COVID. Aí ele perguntou quais eram os sintomas que eu tava sentindo, eu falei, não, é porque eu tô com muita dor no peito e minha mão treme demais e eu fico com muita falta de ar, e ele falou, aí, eu acho que não é COVID, não. Aí teve que fazer alguns exames, aí eu comecei a fazer terapia. A primeira vez que eu tinha feito terapia, eu falei, mas como é que isso funciona? O que eu tenho que falar? (...) Quando eu descobri que eu tava com crise de ansiedade, que eu tinha ansiedade assim, que tava num nível tão, assim, eu comecei a tentar me cuidar, do meu emocional. (Tuane)

Alguns estudantes indígenas com quem interagi também me contaram que já tinham passado por terapia antes. O próprio contexto da pesquisa, que abriu portas para a fala de suas experiências, teve efeito terapêutico para alguns, ao relatarem que ainda não haviam pensado em certas questões, que era bom ter alguém para escutar, que a conversa proporcionava reflexões. "Isso me lembrou só, eu tô achando que eu tô, de verdade, eu tô achando que eu tô fazendo terapia, viu? (Tuane).

Aqui novamente cabe enfatizar que fazer terapia não substitui outras formas de tratamento com as quais estão habituados. Entretanto, poder falar sobre coisas que não se fala normalmente na aldeia, questionar, "colocar para fora", sem julgamento por parte de quem escuta, parece ter o seu lugar.

Se eu fosse lá na minha aldeia, se eu tivesse com essas crises, eu teria feito esses rituais eu teria feito esses rituais porque lá... Até hoje é de falar sobre... Porque até então, o meu irmão uma vez, ele... O meu irmão é um cara um pouco ignorante, hoje em dia não, mas ele já aprendeu algumas coisinhas, ele já entende mais. E uma vez eu falei, quando eu entrei aqui na faculdade, a gente ia falar com o psicólogo, né? Aí ele ficava, nossa, mas você tá ficando doida, hein? A faculdade tá te enlouquecendo, mas eu sempre defendia essa parte, falava, não, não tem nada a ver, (...) Aí quando eu comecei a fazer terapia, terapia mesmo foi depois que eu tive essa crise aí eu vi que realmente eu tava aguardando tanta coisa dentro de mim que eu precisava botar pra fora. (Tuane)

5.8. Contar histórias, transmitir

Danaga (2020) aponta o realce de enunciados autobiográficos na etnologia indígena, inserida no contexto dos movimentos políticos. Para ela, evidencia-se atualmente uma conexão entre as políticas ameríndias e as biografias. “Conceituados como regimes de subjetivação ameríndios, eles sugerem reflexões em torno da grafia, na medida em que a antropologia passa a considerar a fluidez entre as políticas e poéticas que compõem o texto etnográfico”. (DANAGA, 2020, p.111). Em concordância com Danaga (2020), além de Mainardi e Silva (2023), reconhecemos as inúmeras trajetórias escritas e publicadas por sujeitos indígenas. Ainda, consideramos as inúmeras conexões possíveis entre memórias, histórias e políticas, em uma temporalidade que é fluida e que, portanto, não se limita à linearidade cronológica.

A aquisição de lugares de fala também aparece de outros modos, como possibilidade de se contar novas histórias, como as que os estudantes aprenderam a escutar dos mais velhos, de seus ancestrais. Aqueles que ouviram histórias e aprenderam a valorizar esta prática também querem contá-las. Aqui aparece a dimensão da escrita e da oralidade. Escrita como pertencente ao campo da academia e a transmissão oral como imprescindível para a existência da cultura ao longo do tempo.

Araci conta que, desde pequena, foi orientada pelos avós a ter medo dos brancos. Sempre que chegava algum não-indígena na aldeia, "primeiro eu observava, só que eu tinha muito medo." Os mais velhos avisavam que os brancos podiam levá-los, podiam matar. "Quando chegava uma pessoa, nós nos escondíamos todos, principalmente as crianças, né?" Medo que durou (ou dura) por muito tempo, com razão. Hoje, após experiências acadêmicas traumáticas, que a paralisaram por bastante tempo, conta que aprendeu a falar e argumentar.

Então assim, hoje eu já me defendo, hoje eu já aprendi a falar, argumentar, mas naquele tempo eu tinha muito medo. (...) Eu precisava saber daquilo pra me poder passar pra outra geração e não como uma pesquisadora, porque pesquisar, pesquisar eu vou lá só investigar ali, escrever, e eu não vou ter como repassar. Então eu tive que deixar nas minhas memórias, na

oralidade, pra poder repassar, entendeu? Porque assim, a maioria da cultura, a maioria das culturas é na oralidade. Por exemplo, os cânticos, a forma de chorar é na oralidade, então eu tenho que saber disso aí, como para mim, como indígena. (...) A vida do pesquisador, por exemplo, eu vejo isso, é para deixar escrito.(Araci)

Este aspecto também aparece na fala de Yara, estudante de graduação. Ela ressalta a importância daquilo que se pratica e que é ensinado de geração em geração, para além do que se escreve e dos livros.

Essa passagem, essa transferência do saber, nós indígenas somos assim. A gente não escreve, num deixa livrinho, deixa o conhecimento através daquilo que a gente vem praticando. E assim que é passado de geração em geração. (Yara)

Uma das primeiras coisas que Yara (nome fictício) afirma acerca de si é que acredita em sonhos. É sonhadora desde a infância. Sonhava com animais que não conhecia, que nunca tinha visto pessoalmente. Sonhava e não sabia quem eram. Sonhava e desenhava, ninguém entendia muito bem. Sonhava com água em abundância, com lugares bonitos, com caminhos que abriam direções. “Minha mãe dizia, quando eu era pequena, que eu ia para um lugar bem longe”. Os sonhos anunciavam.

Deixar-se guiar pelos sonhos, ter curiosidade por eles. Yara conta que quando passou no processo seletivo da UFG Inluc teve um sonho antes, que anunciava a certeza. Atenta e ouvinte de seus sonhos, mesmo que não digam nada a princípio, Yara conduz suas escolhas, entende suas reações, suas percepções, explica as relações.

Eu sonhei com cães, muito maluco, eram cães em várias etapas. E hoje faz um sentido pra mim, o cão, a gente, nós também passamos por várias etapas na vida, e por vários obstáculos. E o cão eu via exatamente ele nessas etapas. (Yara)

Ela está na segunda metade do curso de graduação em veterinária e considera um encontro de almas a sua relação com os animais. A escolha por seu

curso é antiga, antes que ela pensasse em profissão. Durante o curso realizou um estágio extracurricular de 30 dias no litoral de Pernambuco, em um local que atua na conservação de tartarugas marinhas. Em seu primeiro contato com o mar, relata ter ficado mexida, um estranho familiar. Uma escolha se fez: “quero ser veterinária de animais marinhos.” Durante o período, participou do resgate de um golfinho. “Eu fiquei deslumbrada com aquilo. Eu tô vendo! Eu tô vendo como ele é por dentro.” Antigo visitante, companheiro de sonhos. A sensação foi de reencontro e não de que estavam se vendo pela primeira vez. O golfinho, que estava muito ferido, não resistiu ao resgate, mas aquele momento marcou irreversivelmente sua subjetividade, sua relação com o curso de graduação e com a própria comunidade de origem.

Voltar e contar para eles como foi a experiência, a surpreendeu. “Meu contato com o mar foi inimaginável para eles.” Na aldeia não há mar, há animais de outras espécies. Comentando com os tios, com os primos, com os pais, se deu conta de que eles não sabiam o que era um golfinho, que não entenderiam como ela entende, que nunca veriam o mar. “Eu vi um golfinho e perguntei pra minha mãe, e minha mãe não soube me responder e meu tio também não soube me responder. É uma coisa que mexeu comigo.”

Yara pretende escrever futuramente sobre as relações das comunidades tradicionais com os animais, quer pensar a diferença entre os povos do litoral e os povos do centro-oeste. “As comunidades que vivem ali não têm conhecimento do que tem fora. Então foi uma experiência que eu atravessei barreiras e trouxe uma coisa de lá que eles não tinham conhecimento.”

Eu estando aqui na graduação, algo que eu fizer futuramente e alguém tiver esse domínio da leitura pode ser que pegue o que eu escrevi e vá lê-lo.
(Yara)

Ao transitar na oralidade e na escrita, a transmissão não cessa, mas se transforma. Aqui se fala de transmissão aos brancos, aos não-indígenas, do que se traz das aldeias para a universidade e do que não se abre mão ao estar aqui. Os estudantes me ensinaram que não se chega no território universitário apenas na posição passiva de assimilar, receber, aprender, mas de ensinar, de trocar, de

oferecer, de mostrar. Eles têm muito a contribuir com a universidade, com o que se ensina aqui. Não apenas em termos de seus saberes tradicionais – que devem sim ser conhecidos e respeitados por nós em sua inúmera diversidade – mas por suas subjetividades, pela tamanha habilidade de conviver entre demandas tão diferentes. Isso não os torna blindados do sofrimento. Ao contrário, eles têm sofrido e os dados apontam o quanto é difícil para um indígena concluir uma graduação.

Por outro lado, eles sonham. Sonham com melhores condições de vida nas aldeias, sonham com mundos diversos, coexistentes e com a possibilidade de serem reconhecidos e respeitados, dentro e fora. Banda de Moebius? À oralidade acrescenta-se a escrita. A expectativa de que seus escritos sejam lidos; seus cantos, ouvidos; e seus saberes, reconhecidos; atravessa as vivências diárias dos estudantes. Contar aos seus sobre os mundos de fora, contar aos de fora sobre os mundos dos seus.

CAPÍTULO 6:

PARTICULARIDADES VIVIDAS POR MULHERES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, busco aprofundar a discussão acerca das especificidades identificadas em campo, no que diz respeito às trajetórias das mulheres indígenas com quem interagi ao longo dos anos de 2021 e 2024. Evidenciar suas falas – assim como abordar suas publicações escritas e posicionamentos em debates públicos – fez-se pertinente pela compreensão de que estas especificidades devem ser reconhecidas e abarcadas pelas políticas de inclusão no ensino superior.

Além disso, conforme apontado no capítulo anterior, foi o público com quem tive mais contatos no decorrer da pesquisa e com quem pude estabelecer laços mais duradouros, possivelmente por ser mulher também. As vivências que muitas me confiaram, pude acolher e referenciar em meu próprio corpo, ainda que nossas subjetividades tenham muitas diferenças e ainda que seja evidente que os feminismos variam muito.

Destaco aqui relatos obtidos a partir de interações com mulheres indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG); dados bibliográficos acerca da realidade e experiência de mulheres indígenas em outras universidades brasileiras e dados da experiência e trajetória singular de Luanna Arapiun, professora substituta e doutoranda na Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, com quem partilho a escrita e autoria deste capítulo.

Em nossas conversas, Luanna sempre trouxe a preocupação com a saúde e a permanência das mulheres na Ufopa. Ela é a primeira professora indígena da universidade citada e suas experiências nesta dupla inserção – aluna e professora – são fundamentais para abordarmos as complexidades em jogo, seja porque ela se tornou mãe durante a graduação sem que a universidade disponibilizasse creche; seja porque ela concilia inúmeras atividades e papéis como mãe, mulher, doutoranda, professora; seja porque ela compreende a importância do acolhimento da universidade aos filhos de suas alunas para minimizar chances de evasão.

“Outro dia dando aula, segurei o bebê de uma aluna no colo um pouco para que ela pudesse descansar e ter rendimento melhor na aula”. A possibilidade de colocar seu próprio corpo em jogo, de ninar e maternar uma criança no mesmo ato em que catalisa processos de ensino-aprendizagem, são habilidades em falta nas universidades. Isso torna a presença e o trabalho de professoras indígenas como Luanna Arapium, singulares nesse contexto.

Escutei de algumas estudantes, assim como li relatos em textos diversos, que os professores, de modo geral, não estão preparados para lidar com a presença indígena no ensino superior. Araci, estudante de pós-graduação da UFG da etnia Apinajé, relatou ter abandonado a graduação anterior em Direito devido à perseguição de um professor. Eliara, estudante de graduação da UFG da etnia Trumai, trouxe situações em que se sentiu desconsiderada em suas particularidades diante de alguns professores, seja pelos métodos de avaliação que utilizam ou por falas sarcásticas que incitam medo: “isso aqui é para o desespero de vocês na hora do seminário, já estou vendo vocês em pânico.” Esta fala desencadeou sofrimento intenso na aluna durante a apresentação de um trabalho em sala de aula, a ponto de pensar em desistir da disciplina.

Como não evadir se a universidade em que tanto se deseja estar é um ambiente hostil, que reforça cotidianamente que pessoas indígenas só serão bem-vindas, bem avaliadas, reconhecidas, se reproduzirem os moldes de uma estrutura padronizada, se forem obrigadas a abandonar seus modos de aprender, de falar, de escrever, de pensar? Como as mulheres podem escolher ingressar na universidade, se para isso devem abandonar a aldeia, seus filhos e familiares ou se, para estudarem, precisam se colocar na posição de quem contradiz uma ordem hierárquica estabelecida nas comunidades? Como elas podem permanecer, se não há creches, escolas, habitações, espaços apropriados para as crianças no território acadêmico?

Longe de estar resolvida, a questão inclusiva no ensino superior passa, definitivamente, pela permanência, e é atravessada pela questão de gênero. As trajetórias das mulheres indígenas merecem destaque porque além de representarem a maior parte dos estudantes que acompanhei, há particularidades

nas dificuldades enfrentadas, pelo fato de serem mulheres. Interseccionalidades que não podem ser desconsideradas no âmbito da formulação de políticas públicas.

Cabe ressaltar que os modos como mulheres de diferentes etnias lidam com seus estudos e os modos como cada povo percebe as mulheres que estudam, e os modos como estas se percebem, variam muito. Além disso, há diferenças entre as universidades no modo como constroem e organizam suas políticas de inclusão. Por outro lado, há experiências comuns entre as mulheres indígenas brasileiras dentro do contexto universitário e também em muitas aldeias. Considerando a frequência destes relatos ao longo da pesquisa, busco abordar diferenças, semelhanças e singularidades em seus modos de ser e viver.

6.1. Situando a questão

“E se o lugar de uma mulher indígena fosse o lugar pelo qual esse mundo se organizasse?” Inara Nascimento, da etnia Sateré-Mawé, coloca ao leitor esta pergunta no texto em que rememora sua trajetória durante o doutorado cursado na UFAM (BANIWA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 78). A pesquisadora conta que após anos de silenciamento na universidade, buscou construir um lócus de enunciação desde seu próprio corpo político, inspirada pela perspectiva descolonial. A ideia de *corpo retomada* é abordada como conquista da fala, da afirmação, dizer desde si mesma.

A possibilidade de um mundo organizado a partir do lugar de uma mulher indígena permite pensar na subversão de um “sistema-mundo branco/ racista/ patriarcal/ militar/ capitalista” (BANIWA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 78). Sua trajetória indica que a experiência na universidade pode favorecer a retomada de um corpo que se afirma e se reconhece, a partir da própria voz – ainda que, paradoxalmente, a própria instituição em questão reproduza o paradigma branco/ racista/ patriarcal/ militar/ capitalista.

De acordo com a ANMIGA – Articulação Nacional das Mulheres Guerreiras da Ancestralidade – desde a década de 80 mulheres indígenas estão presentes em movimentos de luta pela existência de seus povos, do âmbito local ao internacional. As pautas são diversas. Vão desde justiça climática e social até a demarcação de territórios, além de luta por saúde e educação dentro deles. Desde 2019 três Marchas Nacionais de Mulheres Indígenas ocorreram e a cada ano aumenta o número de participantes. Além disso, há maior participação delas em encontros, oficinas, conferências, fóruns, plenárias, assim como mais candidaturas e maior representatividade na política. Durante a III Marcha, em 2023, o tema da violência contra as mulheres indígenas foi debatido, resultando em atos resolutivos a fim de melhorar o fluxo de atendimento a mulheres vítimas de violência, dentro e fora de seus territórios.

Cabe lembrar que historicamente mulheres indígenas são alvos de inúmeras violências. Luanna Arapiun sinaliza que a situação recorrente nos garimpos ilegais é exemplo de como os primeiros corpos a serem objetificados e negociados são os delas. Um ciclo de violências derivado de outra: a não demarcação dos territórios indígenas, que impulsionam constantes invasões. Muitas são também as violências vividas no contexto acadêmico: violências simbólicas, epistêmicas, cosmofobias, racismo, violências institucionais, às vezes sobrepostas em camadas inseparáveis. Estes aspectos não podem ser negligenciados quando pensamos nas relações de gênero, seja no âmbito das comunidades, seja fora, na relação com não-indígenas, em territórios diversos.

Sem o objetivo de buscar consensos ou reduzir modos de ser e viver entre os povos, destacamos este ponto para sinalizar o que está em jogo para muitas mulheres. Ainda que o tema de gênero seja bastante complexo em se tratando de povos indígenas – dada a imensa variedade de concepções acerca do que se nomeou masculino e feminino (STRATHERN, 2019) – a vivência de mulheres indígenas na universidade e em outros âmbitos fora da aldeia tem trazido à tona esse tema dentro da agenda feminista ocidental e da política indígena. Este trabalho pretende trazer contribuições preliminares ao tema no caso específico das participantes do estudo, corroborando uma luta pluriépistêmica do gênero.

6.2. Acerca da presença, da ausência e da vivência de mulheres indígenas em diferentes universidades

O livro *Vivências Diversas*, organizado por Braulina Baniwa, Josileia Kaingang e Lucinha Tremembé (2020), reúne nove ensaios de mulheres indígenas acadêmicas – das etnias Tapuia, Tuyuca-Tucano, Baré, Pankararú, Kaingang, Sateré-Mawé, Pataxó e Baniwa e de uma estudante afro-indígena – além de um poema de Rosi Waikhon, que sinalizam de que modo suas trajetórias no território acadêmico, bem como o processo de publicação de suas escritas constituem renúncia ao silêncio.

Para Braulina Baniwa, “da invisibilização a ser pesquisadora é um ato político de resistência de muitas mulheres no contexto acadêmico e dentro dos territórios.” (BANIWA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 105). Ao retomar sua trajetória, destaca vivências de discriminação: “falo desse lugar de indígena mulher, em buscar formação profissional, mas que enfrenta diversidade e desafios na caminhada, dentre a discriminação de gênero em dois lugares” (p. 105).

O acesso à formação superior faz parte das reivindicações de mulheres indígenas de etnias diversas, em universidades públicas e privadas, seja no contexto de atuação em defesa de seus territórios ou na busca por visibilidade a seus corpos-território que transitam por diferentes espaços e percepções de mundo (BANIWA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020). Hoje muitas mulheres saem das aldeias para estudar e o cenário da presença, dos recursos e das condições das mulheres indígenas dentro das universidades brasileiras varia. Mesmo que nem sempre estejam presentes em maiores números, as mulheres indígenas vêm construindo trajetórias marcadas por protagonismo, resistência e insistência.

Para Luanna Arapiun,

no caso específico das mulheres, para residirem nas cidades precisam desafiar todo um sistema patriarcal – importante compreender que as realidades são múltiplas, e que diferentes são as experiências indígenas no que tange a questão de gênero, no entanto, é fato que todo processo histórico de colonização e a construção da sociedade atual, sobretudo, da violência de gênero também fazem vítimas nas aldeias, o que secularmente têm oprimido gerações de mulheres. (Luanna Arapiun)

Ao partilhar sua trajetória e suas percepções sobre a realidade das mulheres acadêmicas indígenas de sua região, Luanna relata que sair da aldeia é levar o povo, os filhos, às vezes, seus companheiros, quando estes as apoiam, pois, são triviais casos de mulheres que se separaram após começarem a estudar.

Todo esse peso, excede o jamaxim, gerando pressões, preconceitos e punições. Seja porque engravidam, são mães – o tempo é diferente para mães universitárias –, enfrentam famílias e têm que conviver com o peso da solidão nutrida pelo abandono, encaram dupla, tripla jornada, para se manterem. Tais condições impostas às mulheres indígenas podem influenciar e impactar sistematicamente o processo que está iniciando, de modo a interrompê-lo ou, torna-se um processo doloroso, que deixará sequelas. São inúmeros os relatos que escutamos. É comum escutar notícias de mulheres que abandonaram, desistiram, trancaram ou reprovaram na universidade pelas questões mencionadas. (Luanna Arapiun)

Atualmente no quadro de estudantes do estado do Pará, há 1233 estudantes indígenas matriculados no ensino superior, sendo 399 na UFOPA (dados retirados do site da universidade). No que diz respeito a esta universidade, conforme já sinalizamos, há 1 ano a primeira e única professora indígena mulher foi admitida. Luanna Arapiun vem de uma trajetória dentro da universidade de quase 10 anos, iniciada pela graduação, passando pelo mestrado e hoje pelo doutorado.

Na UFG as mulheres indígenas representam hoje 24% do total de estudantes indígenas, que somam 442 (dados do site Analisa UFG). Como vimos anteriormente, o número de estudantes indígenas presentes nesta universidade é menor quando o comparamos à quantidade total de estudantes da UFG, porém é ainda menor o número de mulheres indígenas quando comparamos à quantidade de estudantes indígenas do gênero masculino na instituição. Desses 442 estudantes indígenas da UFG, 281 estão matriculados no curso de Educação Intercultural. Ou seja, 63% optam por uma graduação cujo objetivo é a formação de professores para atuarem em suas próprias comunidades. Entre eles, 19% são mulheres. Estes dados introduzem a pergunta acerca de limitações também dentro das aldeias, no que diz respeito às estudantes desta universidade.

De acordo com Faustino (*et al*, 2020), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, as mulheres são maioria entre os estudantes que concluem o ensino superior, o que evidencia a resistência em suas trajetórias, apesar das dificuldades que encontram. Com o acesso à universidade, as mulheres da região visam o desenvolvimento de suas aldeias e dos mais jovens, preparando-os para usufruírem de maior autonomia e maior agenciamento de suas vidas. Nas sete IES estaduais públicas do Paraná ainda não existe nenhum indígena atuando como professor, pesquisador ou servidor técnico (FAUSTINO *et al*, 2020).

Ruano-Ibarra e Gama (2020) realizaram estudo acerca de trajetórias indígenas femininas no ensino superior, no âmbito da UnB, em espaços de debate acadêmico. Os dados partem de entrevistas com estudantes, de discussões públicas em uma mesa redonda e de relatos de mulheres indígenas em plataformas de acesso livre. A análise inclui percepções e vivências de mulheres Xavante, Tupinambá, Baré, Ticuna, Potiguara, Guajajara, Xacriabá, Baniwa, Juruna, Tikun, entre outras. Para as autoras, as especificidades dos entraves enfrentados por estas mulheres têm relação com o patriarcado no âmbito etnopolítico. Os relatos apontam restrições vividas pelas mulheres indígenas das etnias pesquisadas. A centralidade masculina entre as lideranças nas aldeias, o fato de muitas mulheres precisarem manejar a maternidade com outras atividades, o silenciamento no âmbito político e coletivo, são exemplos de restrições apontadas.

As autoras afirmam que o acesso ao ensino superior constitui uma estratégia fundamental. Nas trajetórias de mulheres Ticuna, por exemplo, “a formação acadêmica e a trajetória profissional nos moldes ocidentais constituem diferenciais para legitimar a sua inserção na esfera pública, além de qualificar seu lugar de chefia.” (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020, p. 3). Estes percursos são marcados pela busca por legitimidade a fim de ocuparem, também, lugares de destaque. A aposta é de que conquistar uma formação superior validada por instituições de ensino reconhecidas no âmbito da cultura ocidental, abra espaços para que suas vozes sejam mais ouvidas (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020).

No levantamento realizado por Mainardi e Souza (2023) acerca das produções acadêmicas de indígenas em programas brasileiros de pós-graduação

em antropologia, observou-se que, considerando os programas incluídos, o número de monografias de autoria de mulheres tende a ser menor que de homens. Em algumas instituições a produção é mais equitativa, mas de modo geral há discrepância, que tende a ser maior no âmbito de teses de doutorado. Das 21 teses produzidas por indígenas no âmbito da antropologia, 15 são de autoria de homens e 6 de mulheres. A que se deve esta discrepância? Não foi proposto neste estudo pensar sobre esta questão, mas trago-a aqui no intuito de sinalizar algumas diferenças, as quais podem sinalizar em estudos posteriores desigualdades de gênero. Essa questão é por si é complexa e que requer uma análise cuidadosa, que leve em conta também os modos específicos de como cada povo produz as suas diferenças de gênero.

As autoras destacam, para fins de continuidade de pesquisa, que nas produções de mulheres indígenas em programas de antropologia há preponderância da palavra-chave “mulher”. Fica a pergunta se as produções dessas mulheres evidenciam preocupações com suas próprias condições, diferenças e particularidades.

Ao que parece, terem seus direitos reconhecidos – direitos ainda não completamente conquistados ao longo de mais de 500 anos na convivência com sociedades não-indígenas –, circularem por espaços diversos, transitarem em diferentes realidades, pelos âmbitos externo e interno, público e privado, interessa às estudantes universitárias desta pesquisa e de outros estudos (BANIWA, KAINGANG, TREMEMBÉ, 2020; FAUSTINO *et al*, 2020; RUANO-IBARRA, GAMA, 2020). Elas são protagonistas de novas pautas comunitárias e vêm ressignificando espaços majoritariamente ocupados por homens (BANIWA, KAINGANG, TREMEMBÉ, 2020).

No Paraná – considerando a experiência de mulheres das etnias Kaingang, Xetá e Guarani – Faustino *et al* (2020, p. 16) argumentam que conforme a organização sociocultural das comunidades, “elas são responsáveis por muitas atividades no cotidiano da aldeia, sua presença é de suma relevância para a unidade das famílias, para provisão do sustento, saúde e educação dos filhos e cuidado com os mais velhos”. Desde a infância, as meninas ocupam espaços

específicos de destaque na família e na comunidade. Junto disso, elas buscam novas formas de inclusão social, efetivação e ampliação dos direitos à cidadania. Mesmo vivenciando realidades excludentes e desiguais, por meio da linguagem oral, do trabalho e demais atividades cotidianas, as mulheres indígenas, em geral, têm papel fundamental na transmissão às novas gerações, de elementos identitários e linguísticos, de suma relevância à sua preservação histórica e cultural (FAUSTINO *et al*, 2020).

Por outro lado, conforme argumenta a antropóloga Braulina Baniwa, o acesso ao espaço das universidades rompe com a ideia de que as mulheres são “apenas provedoras culturais e sociais dentro das comunidades indígenas” (BANIWA, KAINGANG, TREMEMBÉ, 2020, p.105). A autora marca a riqueza, e também os desafios, de se transitar por diversos lugares: no movimento indígena, na universidade, na política estudantil, na maternidade.

É no transitar entre dois lugares que nós fortalecemos a nossa indianidade, pois aprendemos a sobreviver entre a violência e a força espiritual que está em nós, somos a totalidade de um povo, mas somos mulheres, somos a continuação e a força de um povo. (BANIWA, KAINGANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 117).

Tomando como exemplo este relato, quando a autora marca “mas somos mulheres”, temos a dimensão do que extrapola a totalidade de um povo e caminha para a defesa de uma particularidade, o corpo feminino. Ainda que ser mulher possa ter inúmeros sentidos diferentes – uma vez que a partir dos próprios movimentos LGBTQIAP+ e de construções teóricas diversas nas ciências humanas, seja no campo ocidental, seja nas cosmologias indígenas, na especificidade de diversos grupos, já se sabe da multiplicidade nos modos de se nomear corpos e relações – marcamos este ponto porque ele parece se referir a realidades e a reivindicações em comum que partem das próprias mulheres indígenas citadas neste estudo, no âmbito acadêmico.

Amnhàk relatou em entrevista que em sua percepção, “a gente (as mulheres) vai ter que se esforçar o dobro ou triplo das coisas que eles (os homens) vão conseguir no primeiro momento”. Ausentar-se da comunidade ou mesmo deixá-la

para cursar uma graduação muitas vezes não coincide com o que se antecipa como trajetória de vida para uma mulher, o que requer que ela concilie mais atividades, faça escolhas mais desafiadoras. Tuane também traz esta perspectiva.

Em relação a você indígena (...) a gente sofre esse preconceito, o racismo na cidade, né, e eu falo assim que a gente tem que se esforçar mais por causa que a gente já entra, o professor já olha e já sabe que a gente vai dar trabalho pra ele, né? “Aqui é uma mulher indígena, ela não vai saber fazer isso”. Tantos nos olhares e algumas coisas também, né, que o professor falava. (Tuane)

Além dos dados de maior presença dos estudantes indígenas do gênero masculino na UFG, relatos de interlocutores que participaram do estudo apontam que, para eles, estudar não é necessariamente romper com o esperado. Ao contrário, pode ser desejável esta aquisição. Nos casos a seguir, há um endereçamento, um apelo dos mais velhos a que ocupem este lugar, pois, como dissemos, muitos são preparados para assumirem lideranças e a formação acadêmica pode estar inserida neste preparo. “Minha mãe, meus pais, sonharam que eu seja falador de língua portuguesa, liderança, lutar pelo meu povo e apagar aquele sofrimento que eu passei na infância e na adolescência” (aluno da UFG da etnia Kuikuro). “Eu tô aqui porque eles me mandaram né?” (Aluno da UFG da etnia Guarani-Kaiowá).

Luanna argumenta que ter uma família, casar, ter filhos, cuidar, ser cuidada, é, muitas vezes, o aparato simbólico dos quais algumas mulheres dispõem (Bourdieu, 2010), o que torna difícil fazer escolhas que não sejam as tradicionais. Para algumas mulheres, casar-se é a única alternativa. Nestes casos parece haver uma ordem que beneficia homens: lidar com corpos dóceis e disciplinados a fim de que eles, os homens, possam ser livres. “É mais fácil ter uma mulher em casa, facilita com que os homens possam sonhar” (Lunna Arapiun).

Compreendemos, nesse sentido, o desejo de aquisição de liberdade no que diz respeito ao próprio corpo e às próprias escolhas, no caso da experiência de algumas mulheres indígenas aqui citadas. Cabe destacar que as noções de liberdade e autonomia são primordialmente defendidas no âmbito de modos de vida

ocidentais liberais. Contudo, partindo das próprias palavras das estudantes indígenas com as quais trabalhamos – incidir, demarcar, reparar, posicionar, sonhar, fazer escolhas, corpo-retomada, romper silêncios coloniais – aparentemente são perspectivas compartilhadas por mulheres que caminham nas universidades (BANIWA, KAINGANG, TREMEMBÉ, 2020).

Alcinete Cordeiro, estudante do povo Piratapuia do curso de Relações Internacionais da UnB, escreve que sofreu preconceitos quando decidiu sair da comunidade para entrar na faculdade. Ainda que muitas mulheres indígenas que são mães levem seus filhos para as universidades, há aquelas que precisam deixá-los com outros membros da família, como é o caso da autora. Isso por diversos motivos, que incluem a própria ausência de creches na universidade, questões com deslocamento, proibição de professores, ou mesmo por motivações pessoais.

Quando resolve sair do emprego, e deixa o filho com o pai. Mas isso para a sociedade não é normal, essa questão de mulher sair para estudar ainda mais tendo filho. Acredito que sempre fui uma pessoa que não se conforma com apenas aquilo que a sociedade a qual pertença me ofereceu. Mas sim, que podemos fazer mais do que nos é oferecido (BANIWA, KAINGANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 15)

Foi frequente escutar das estudantes que, para estarem na universidade, muitas delas precisam contradizer as famílias de origem, mesmo as que cursaram a educação escolar desde pequenas em cidades, fora da aldeia, e cresceram em contato com não-indígenas. Tuane destaca o receio inicial de seu pai de que, ao se aproximar mais da cultura ocidental, algo da tradição se perdesse e de que escolhas ruins para a comunidade fossem feitas, em termos de parceiros, de hábitos e condutas.

A gente sempre teve esse contato com o não-indígena, né? Com a cidade, por morar próximo de uma cidade. E desde pequenininha (...) o meu pai, ele colocou meus irmãos homens, né, pra estudar na cidade, mas ele nunca colocou nenhuma mulher. (...) A princípio meu pai não apoiou muito não, ele foi muito contra de eu sair da aldeia para a cidade. Hoje, porque eu entendo, mas na época eu não entendia muito bem. Porque se pra ele já era difícil, como homem indígena, imagina para uma mulher indígena que não tem experiência. (Tuane)

Tuane conta que pensou em desistir da faculdade muitas vezes, mas queria mostrar, especialmente ao pai, do que era capaz. Insistiu na escolha até que ele mudasse de ideia a seu respeito. “Um dos motivos de eu não ter voltado (para a aldeia) era meu pai, porque meu pai falou tanta coisa pra mim, que eu falei que ele não estava certo, que ele estava errado, que aquilo não aconteceria comigo.” Durante seu percurso, ela trabalhava com o artesanato típico de seu povo, técnica que aprendeu na comunidade. A renda a ajudava a se manter na universidade e na cidade. Para Tuane, a autorização de seu pai era importante. A princípio ela não queria sair da aldeia do modo como ocorreu, contradizendo sua autoridade, mas este foi o modo possível quando não obteve apoio para sua escolha.

Eu até na verdade pedi um pouquinho para o meu pai, porque eu falei, pai, eu quero ir e ele falou que ‘não, você não vai’, eu falei, ‘então tá, agora pronto, agora é eu que vou por mim mesmo’. Eu já estava decidida, eu só queria a autorização. É meu pai, né? Aí eu fui e meu pai descobriu depois, e ele brigou comigo, brigou muito comigo. Por isso que eu falei antes que foi um dos motivos para eu não voltar para a aldeia, por conta disso. Porque quando meu pai ficou sabendo, ele foi lá brigar comigo. Ainda bem que ele não tentou me... como é que eu posso... me carregar, me levar de volta para aldeia, mas ele não ia conseguir. (Tuane)

Estes entraves, associados a uma conduta proibitiva às mulheres dentro das aldeias, condizem com experiências relatadas em outros estudos com mulheres indígenas universitárias.

Aqui é bem complicado porque o homem índio, ele não gosta de ser mandado. Até quando eu entrei aqui, quando eu trabalhei aqui como supervisora na escola eu via essa diferença dentro daqui. Os professores índios falavam: poxa ela é uma mulher, nós temos que obedecer? Nós temos que fazer? É complicado. Mas eu acho que isso já vem lá de trás, de antes e isso é uma conquista que a gente tem que ter, tem que brigar bastante. (M.A., 2014, informação verbal, citada por FAUSTINO *et al*, 2020, p. 21)

A mulher fala menos que o homem então para a mulher é muito difícil. [...] Fala menos, até hoje você não vê mulher cacique, raramente tem. [...] É mais difícil para a mulher entrar, só que ela consegue se formar porque [...]

ela vai atrás, ela quer ter uma formação, o homem não. (C.B., 2014. Informação verbal, citada por FAUSTINO *et al*, 2020, p. 19)

Amanhàk por outro lado, trilhou o caminho em que se deixa de ser alguém que contradiz regras internas e se torna alguém que é respeitado na aldeia, exatamente por sua trajetória, pelas escolhas que fez. No caso dela, não era o pai que se colocava contra, mas a própria comunidade, os demais familiares, que esperavam que ela se casasse, no lugar de se ausentar das demandas da comunidade em prol dos estudos.

Bom, eles me veem como exemplo, como mulher, porque também é um desafio muito grande, porque ser mulher do povo e estar saindo para estudar muito nova foi um baque muito grande porque primeiro eu fugi das regras do meu povo, mas como eu posso falar? Porque assim, no período que era para eu casar eu fui para a escola. Então, as minhas colegas, minhas amigas hoje, na minha idade, já são avós e não tiveram essa oportunidade porque aqui no meu povo, casa muito cedo. Eu fui para a cidade com 9 anos e já estava... Minha avó, meus avós estavam preparando para o meu casamento e aí meus pais decidiram que eu ia para a cidade. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

Mulheres indígenas vêm inventando novos modos de subjetivação. Luanna, por exemplo, vem de uma família com referências matriarcais, em que as mulheres romperam com ideais patriarcais desde gerações anteriores à sua. Sua avó, também mulher indígena Arapium, professora, é descrita como uma “mulher à frente do seu tempo”. Provocou o desejo na neta de estudar e de também se tornar professora. Luanna conta que concluiu o ensino fundamental na aldeia e a avó incentivou-a a cursar o ensino médio na cidade. Aos 14 anos saiu da aldeia e passou por duas cidades, Juruti e Santarém, onde reside hoje.

Ressaltamos que o povo Arapium é um povo de alto contato étnico, que pode ser pensado pela via da etnogênese (VAZ FILHO, 2011). Vaz Filho (2011) destaca o processo de classificação pejorativa pela qual os povos da região do Tapajós e afluentes, no Pará, passaram. Foram nomeados de caboclos, condição de indígena negado e perseguido. Santarém, cidade em que Luanna reside há mais de 10 anos, já foi chamada “Aldeia dos Tapajós”. Todavia, foi aniquilada por uma concepção

colonial que desconhece (e nega) a presença de indígenas naquela região. Em 2014, uma sentença judicial declarou que a região de Maró era habitada por comunidades ribeirinhas caboclas, e não por indígenas.

Paradoxalmente, a violência simbólica desta sentença produziu uma intensa mobilização pública de muitos indígenas na cidade de Santarém, gerando ações históricas de luta ativa contra o etnocídio. Estes povos vêm buscando retomar o território indígena Maró, resistindo e se libertando “de uma subjetividade que os colocava em condição subalterna nas suas relações com o mundo e conquistam a autoria da sua existência” (PEIXOTO, DINIZ PEIXOTO, 2019, p. 157).

Para Peixoto e Diniz Peixoto (2019), os borari e os arapiuns causaram uma descontinuidade na história ao lutarem contra a sentença judicial. Com esta mudança subjetiva, podem dar a si mesmos uma narrativa própria, que subverte a passividade e a subalternização. Luanna carrega a herança de movimentos que começaram antes dela. O fato de receber apoio, investimento afetivo e autorização dos que vieram antes (especialmente das mulheres), é fundamental na sustentação de sua caminhada.

6.3. Mudanças geracionais e a abertura de caminhos para as gerações mais novas

De acordo com Braulina Baniwa e Inara Nascimento (BANIWA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 10), “o mundo acadêmico-científico fragmenta, atravessa essas mulheres, que buscam promover as novas vozes de ser indígena e diversidade, a partir de suas narrativas, de seu pensamento que é teoria, conhecimento e memória ancestral”. Partindo da trajetória de Luanna Arapium, das mulheres da UFG e das mulheres indígenas aqui citadas que escreveram sobre suas trajetórias, percebemos no mínimo um ponto em comum: o novo como possível de ser assimilado subjetivamente. Há mudanças e transmissões ao longo do tempo entre as gerações. Essas mudanças apontam a construção de diversos modos de perceber a formação universitária das mulheres, dentro e fora das aldeias.

Tuane nos conta como foi inspirada pelas mulheres que abriram trilhas para que ela pudesse se autorizar a seguir no seu desejo, uma vez que não teve, em um primeiro momento, a autorização do pai.

Quando eu saí, era muito mais difícil. E eu tenho umas primas minhas que eu super admiro elas, elas estudaram, mas só que elas não concluíram os estudos, acho que nem o Ensino Médio acredito, mas elas são referência lá, que elas são filhas de liderança. E eu sempre admirei elas desde quando era pequenininha assim, quando era criança, porque eu achava elas muito ousadas para aquela época, sabe? Tipo, nossa, na época que as mulheres eram um... Assim, hoje em dia a gente tem... eu faço parte de um movimento das mulheres do Xingu, que elas são as... a outra é a Coordenadora-Geral e a outra que é a... é uma que está sempre à frente das coisas, né? Então, nessa época, essas duas iam para uns festivais, assim, de jogos indígenas que acontecia naquela época, né? E elas iam, tipo, na época que as mulheres não podiam ir. Quem incentivava elas eram o pai, né? Diferente do meu pai, que meu pai é muito, digamos, conservador. Assim, a mulher não pode aquilo, a mulher... enfim. Mas o pai das meninas, eu acho que não era assim. Eu achava isso muito legal. E do jeito que ela se comunicava, falava, ou até falava o português que desde criança eu queria muito aprender a falar, eu achava isso um máximo, eu achava muito legal. (Tuane)

Os relatos a seguir ilustram como as interlocutoras se percebem vistas de modo diferente entre os mais jovens e os mais velhos. Se aos parentes mais antigos suas trajetórias causam estranhamento, aos mais novos causam inspiração. Ou seja, o próprio modo como essas interlocutoras são vistas hoje por suas comunidades está em transformação, seja porque os mais velhos cedem e passam a apoiá-las em algum momento de suas trajetórias, seja porque os mais novos pensam de modo diferente.

Os mais velhos eu acho que não. Eu acho que eles veem muito como, tipo, nossa! (...) com um certo preconceito, mas os mais jovens, não. Eu acho que os mais jovens veem isso como uma coisa boa já, de a gente se ajudar, né? Porque os mais jovens, eles vão muito para... eles viajam, né? E eles veem essas dificuldades, tanto na comunicação como, claro né, com os preconceitos, com o racismo que eles sofrem, eu tenho certeza que eles sofrem isso. (...) Então eu acho que esses mais jovens veem a gente como uma coisa boa, que vai trazer algo bom pra comunidade. (Araci)

Ele (o pai) falou assim, se eu soubesse que você queria realmente estudar eu teria te apoiado. Eu falei: 'ah, tá, pronto!'. (Tuane)

Eu fui quebrando barreiras, a primeira mulher a sair, (...) deixando a cultura, foi muito forte isso, porque muitos não acreditavam. E quando eu fui para a universidade também foi um choque, porque a mulher no meu povo tinha pouco espaço e a gente foi lutando, conquistando nosso espaço. Hoje não, graças a Deus já melhorou, já temos espaço nos movimentos, já temos espaço na liderança. Hoje nós temos mulheres indígenas pajés, caciques, porque antes era só dominado por homens. Então o papel da mulher era casamento, casa, família. Não tinha isso de expandir conhecimento. Então eu fui quebrando essa barreira, mas depois meu povo viu a minha luta, a minha força de vontade de ajudar o povo e hoje eles já veem como exemplo de Apinajé, então isso me deixa muito feliz. (Maria Aparecida Amnhàk Apinayé)

A trajetória de Libalva Zagur, da etnia Ticuna, também traz o aspecto de mudanças conquistadas, entre as gerações (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020). Ela relata tensões vividas na aldeia, num primeiro momento, por ser mulher. Apesar disso, de acordo com Ruano-Ibarra e Gama (2020), a possibilidade de circular em plenárias, de vivenciar experiências coletivas com outras mulheres, permitiram ampliar suas perspectivas políticas e sociais, “o que ensejou a motivação e o ativismo feminino” (p. 282).

Diziam: a mulher não pode sair, a mulher tem que estar em casa. A mulher tem que estar cuidando de filho, a mulher tem que fazer comida para o homem. O homem tem que sair para resolver alguma coisa. É por isso que as mulheres Ticuna preservam. Só que eu vejo assim: não é por aí. [...] depois eu fui vendo outras mulheres participando, representando organizações de mulheres. Quando eu completei vinte e dois anos saí da minha aldeia. (Libalva Zagur, Brasília, 22 set. 2017)

Foi preciso um tempo para que as ações de Libalva na comunidade fossem legitimadas pelos líderes. “O cacique pediu para voltar à aldeia. Ele disse assim: Libalva, eu quero que você fique como representante. Já que você estudou um pouco, quero que você forme uma organização” (RUANO-IBARRA, GAMA, 2020, p. 282). Hoje, conforme se nota em sua fala, há reconhecimento, há o que é cedido em termos de reorganização.

A trajetória de Amanhàk, como vimos no capítulo anterior, traz um ponto importante. Ela afirma que o fato de deixar a aldeia para estudar não representou

afastamento da luta e do ser indígena. Não esquecer das necessidades de seu povo, valorizar sua cultura, foram aspectos que, aos poucos, contribuíram para que a comunidade passasse a ver sua formação não como ameaça ou risco de perda do ser, mas como acréscimo, como enriquecimento, que contribui para a saúde, para a formação, para a qualidade de vida e inclusive para a própria manutenção das tradições de seu povo.

É muito gratificante ter esse reconhecimento dentro do meu povo, porque antes, no início, eu não tinha (...) porque era mulher. Tinha saído cedo da comunidade buscando conhecimento, mas eles viram que eu não eu não estava esquecendo do povo, eu não desvalorizei em nenhum momento a minha cultura, então isso fez com que mostrasse e provasse para toda a população indígena que o fato de eu estar morando na cidade, o fato de eu estar andando vestida, o fato de eu estar falando língua portuguesa, mas eu vou ser sempre Índia Apinajé. Então, eles me respeitam bastante. (Lena)

Para Molina e Ribeiro (2021), no âmbito da FURG, as universitárias são vistas como guias pelas mulheres das aldeias. São aquelas a quem se pode recorrer, a quem se pode pedir ajuda em muitos contextos. É discutido que não há uma luta feminista sem especificidades e que a luta das mulheres indígenas é diferente, o que torna ainda mais significativo que as mulheres que transitam na academia sejam referência para as outras mulheres de suas famílias e comunidades.

Célia Xakriabá, na conferência titulada “Mulheres Indígenas, resistência e protagonismo” em 2018, relata que quando cursava ciências sociais foi convidada a atuar como professora em sua comunidade. Ela discute que quem trilha o percurso acadêmico geralmente quer se trinar professor universitário, mas “para nós, professores indígenas não são aqueles que dominam somente a escrita, mas aqueles que conhecem a cultura do seu povo em profundidade.” Este relato mostra, em alguma medida, que as trajetórias de estudantes indígenas no ensino superior causam rupturas com a hierarquia de saberes, própria do conhecimento de matriz ocidental. Essas trajetórias se tornam qualificadas para as demandas de seus povos. Ser professora é ser reconhecida, é ter um papel em sua comunidade, o que pode ser realizado a partir de sua formação.

Este aspecto é fundamental, quando o que se coloca é justamente a possibilidade de lutarem melhor umas pelas outras, a partir de suas trajetórias nas universidades. Nestas pequenas frestas a academia se encontra com os territórios de luta. As palavras de Inara Tavares, do povo Mawé, e de Aline Rochedo, do povo Puri da Mantiqueira (BANIWA; KAINANG; TREMEMBÉ, 2020), complementam esta concepção:

A educação e a possibilidade de estudar mudou a minha vida. Mas não era só isso. Seguia porque precisava fazer movimento, era necessidade fazer mudança, lutar por vida para as minhas, para os meus. (Inara Tavares)

Cada uma carrega uma história singular, desde nomes indígenas, vivências, enfrentamentos, lutas e glórias. Vibramos por cada passo de nossas irmãs indígenas que entram na universidade, somos corpo-território de vários lugares, com um objetivo comum de nos formar e atuar na defesa de nossos territórios. (Aline Rochedo)

Não se deixa de ser indígena. Esta perspectiva foi trazida por muitos estudantes indígenas no âmbito deste estudo. Entre as histórias contadas na coleção Vivências Diversas, citada acima, destacamos que nem todas as mulheres indígenas estão restritas aos territórios das aldeias. Há as que se constituíram nos meios urbanos, longe das etnias de origem, como é o caso de Dandara da Conceição Feitosa, que foi adotada por pais negros quando bebê. A autora escreve que foi criada como criança parda, e ainda que tivesse traços indígenas, não era legitimada, por não saber qual o seu povo. De acordo com ela, quando percebeu que caberia a ela decidir e lutar por sua identidade, pode aproximar-se de parentes indígenas que também pesquisavam a história de seus povos, pode visitar aldeias e finalmente acordar sua identidade indígena adormecida. "Sou uma indígena que cresceu longe de seu povo, longe da sua cultura e da sua história, mas nem por isso sou menos indígena". (BRAULINA, KAINANG, TREMEMBÉ, 2020, p. 89).

Seu percurso é importante por mostrar que a universidade atravessa o caminho não apenas que vai da direção da aldeia para a cidade, mas também o caminho que sai da cidade e vai para a aldeia. Uma trajetória de retomada, que desabrocha o pertencimento indígena, atravessada pela vivência na universidade.

Estar na universidade deve e pode contribuir para que a existência dos povos indígenas seja valorizada e preservada. Como disse Luanna Arapium: “estar na universidade não faz a gente perder a cultura. Estar na cultura não é estar na aldeia. A gente vai ser Arapiun, independentemente de onde a gente esteja”.

6.4. Contribuições ao debate

José Antonio Kelly (2005) levanta alguns questionamentos acerca dos efeitos da convivência entre indígenas Yanomami do alto Orinoco com os brancos, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Ele pesquisa especificamente a articulação do sistema venezuelano de saúde com as comunidades yanomami e, neste contexto, os modos como as noções relacionalmente constituídas, tanto de yanomami quanto de napë (branco) se transformam, na medida em que se intensificam as trocas interétnicas.

O autor parte da seguinte argumentação:

É tão necessário para a teoria amazônica pôr-se à prova das circunstâncias modernas, quanto para a literatura das relações com o Estado tomar mais seriamente em conta os traços particularmente amazônicos das relações mantidas ao longo das redes que incluem diferentes categorias de índios e brancos. (KELLY, 2005, p. 202)

Por um lado, os estudos contemporâneos, que focam nos processos de mudanças vividos pelos indígenas, parecem carecer da teoria antropológica “tradicional”, falta levar a sério os processos históricos vividos pelos povos amazônicos. Por outro lado, considerar o fenômeno “virar branco”, difundido assim na região, como perda cultural ou como contaminação, parece empobrecer a discussão.

Alguns pontos levantados pelo autor merecem destaque aqui. Kelly (2005) argumenta que para os indígenas em questão, ser “civilizado” não substitui o ser yanomami. A questão do contato com os brancos não causa a negação da “yanomamidade”. Seria mais adequado, para autor, os descrever em termos de uma

dualidade yanomami/napë. Essa dualidade não é estável nem reversível, o que já fora observado por muitos etnólogos na teoria tradicional.

No que diz respeito ao perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 1996; 2002), para os Araweté a pessoa está em contínua transição. Esse é o destino humano: o processo de devir-outro. Parece haver uma importante continuidade “em relação às diferentes expressões da constituição Eu/Outro da pessoa — como fusão reflexiva de diferentes perspectivas — descrita, com diversas inflexões, como característica das noções ameríndias de personitude” (KELLY, 2005, p.211/212). Não se pode voltar atrás na trajetória de devir-outro. Desse modo, o autor aponta uma ressonância importante entre o processo de “virar branco” e outras formas do devir. Em alguma medida o “tornar-se branco”, no texto, passa pelo tornar-se diferente de si mesmo.

Em discussão semelhante, Nunes (2010a, 2010b) explora como o povo Karajá percebe e interpreta a sociedade dos brancos a partir de experiências corporais e práticas cotidianas. Ou seja, como os Karajá se apropriam, reinterpretam e resistem às influências externas, em um diálogo constante entre tradição e modernidade. O autor argumenta que a mestiçagem não deve ser vista apenas como fusão cultural estática ou inevitável, mas como prática corporal, que se adapta às circunstâncias históricas, sociais e políticas. Dessa forma, não se trata de híbridos, mas de um “tornar-se” que opera de acordo com circunstâncias, dispositivos e negociações.

É discutido que os Karajá são agentes que reinterpretam elementos externos conforme suas necessidades, interesses e valores culturais. A mestiçagem – como o processo é nomeado pelo autor – é tratada como via de mão dupla, onde os Karajá assimilam aspectos do mundo dos brancos, mas também influenciam e ressignificam essas interações de maneira a preservar sua identidade enquanto povo indígena (NUNES, 2010a, 2010b). Essas perspectivas permitem vislumbrar a fluidez e a resistência presentes nas transformações culturais, que se dão de forma criativa e estratégica, sem significar necessariamente a perda de autonomia ou identidade étnica.

Para Henrietta Moore (2000), a análise simbólica do gênero na antropologia durante as décadas de 70 e 80, consistia no entendimento de que todas as culturas “definiam e construíam o gênero de maneiras específicas, cada cultura tinha seu próprio sistema distintivo de gênero”. Entretanto, sabe-se mais recentemente que as culturas não têm um modelo único de gênero, mas uma multiplicidade de discursos, que variam contextualmente e biograficamente. Este modo de pensar parece abarcar mais complexidade. Há uma gama de discursos sobre gênero em qualquer contexto particular. Esta afirmação sugere que há autorrepresentações enquanto sujeitos marcados por gênero, em várias e diferentes posições (MOORE, 2000). Quando consideramos o perspectivismo ameríndio, a diferença parece estar localizada, inclusive, em si mesmo, uma vez que é possível, sempre, ser um outro.

A questão de gênero é complexa, compõe a experiência subjetiva das mulheres indígenas com as quais trabalhamos no estudo e as atravessa no âmbito da universidade. Neste contexto, é preciso considerar que embora os relatos de sofrimento associados a discriminações de gênero não estejam necessariamente restritos ao âmbito ocidental, muitos problemas que surgem dentro e fora dos territórios, partem do contato com não-indígenas e são consequências do colonialismo. Estas questões se agravaram após o contato colonialista. Especialmente se pensamos que a busca de muitos jovens indígenas pela universidade é uma resposta às violências sofridas e faz sentido como luta por direitos.

Compreendo gênero como categoria historicamente construída, que marca construções que subvertem o modo como se entende as relações entre sexos, corpos e identidades. O debate é extenso e aqui retomarei duas autoras que discutiram e tensionaram esta categoria: Rita Segato e María Lugones. Ambas oferecem abordagens distintas, embora complementares, sobre o conceito, especialmente no contexto de sociedades coloniais e pós-coloniais.

Para Segato (2012), o patriarcado foi intensificado pela colonização, que impôs modelos de dominação europeus às sociedades colonizadas. Em seu trabalho a autora destaca como a violência de gênero não é apenas um ataque ao feminino, mas um meio de consolidar relações de poder patriarcais e coloniais. Para

ela, a categoria deve ser entendida em relação a outros sistemas de poder, como o colonialismo e o racismo. Ela enfatiza a interseccionalidade, mas com foco em como o colonialismo configurou a opressão de gênero especialmente nas Américas.

Para Lugones (2008), as próprias estruturas de gênero, categoria ocidental europeia, não existiam em muitas sociedades indígenas antes da colonização. A autora propõe um resgate epistêmico às formas de vida e cosmovisões indígenas e afrodescendentes, que ofereciam sistemas de gênero mais fluidos e menos hierárquicos antes da colonização.

Enquanto Segato enfoca a violência de gênero como ferramenta do patriarcado colonial para consolidar o poder, Lugones concentra-se em como o próprio sistema de gênero é uma construção colonial imposta às populações não europeias. Segato se preocupa em compreender e dismantelar as violências patriarcais intensificadas pelo colonialismo, Lugones critica a própria noção de gênero como uma imposição colonial e busca alternativas nos modos de vida pré-coloniais. Ambas discussões que abarcam pontos de vista fundamentais, quando se está no âmbito de perspectivas feministas em contexto de colonialidade.

Faz-se necessário, nesta discussão, manter algumas perguntas: como compreender as diferenças entre os números de mulheres e homens nas universidades, se as noções de hierarquia de gênero escapam ao que se empreende na cultura ocidental? Por exemplo, em algumas cosmologias, as mulheres precisam se resguardar mais do contato com os não-indígenas, com a cidade, e, conseqüentemente com a universidade, porque germinam a vida em seu povo? Concepções engessadas de masculino e feminino, ao lidar com estas realidades, podem se impor erroneamente ao que de fato é experimentado nas subjetividades indígenas, e paralelamente, em seus corpos.

Por outro lado, é preciso pensar em como a educação intercultural e pluriépistêmica vem sendo pensada dentro das universidades, no âmbito das diferenças na presença e na ausência de mulheres e homens. Se mulheres indígenas que já estão nas universidades afirmam que enfrentam preconceitos, que as creches fazem falta, que querem levar (ou não) seus filhos, que é difícil romper o silêncio, que desejam transitar entre lugares, essas vozes precisam ser escutadas.

Não em termos de minorias, mas em termos de subjetividades que desejam falar por si próprias, que desejam ocupar posições de destaque dentro e fora das comunidades, que desejam contribuir para seus povos e para outras mulheres, retomando seus corpos-território.

Embora o número de etnias abordadas nesta pesquisa seja pequeno diante da diversidade de povos existentes no Brasil, destacamos aqui, para além de seus povos, as singularidades das trajetórias destas mulheres e o que há de comum entre elas na realidade acadêmica. Embora a noção de luta varie muito entre os povos, “nessas narrativas, o acesso à universidade é percebido como forma de emancipação que incide na constituição e ação dos movimentos indígenas no Brasil.” (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020, p.276). Como vimos, a presença na universidade e a participação no âmbito político estão conectadas.

No âmbito deste estudo, compreendemos que para que as mulheres indígenas possam sonhar e se projetar em diferentes trajetórias no âmbito das universidades, é preciso romper alguns entraves. Vimos que precisam se colocar em posições nada óbvias segundo o ponto de vista de suas comunidades, quando se colocam contra uma ordem hierárquica existente, enfrentam críticas, medos e julgamentos. São trajetórias inusitadas ainda quando recebem a aceitação e o reconhecimento de suas famílias, de diferentes gerações e quando inspiram as meninas mais jovens.

São trajetórias não óbvias, também fora das comunidades, dentro da própria universidade, que cunha e é cunhada, majoritariamente, pela ocidentalidade e reproduz inúmeras violências. Lidar com episódios de racismo nas salas de aula, aprender a falar em nome próprio, tomar decisões, se colocar como visitante de mundos, são processos pelos quais as mulheres indígenas deste estudo passam no ensino superior.

A possibilidade de contar com o novo e de transmiti-lo às gerações mais novas, permitindo que se autorizem na invenção de modos de ser e viver, no plural, não parece causar ruptura com a cultura e com a tradição. Ao contrário, parece favorecer a luta indígena, uma vez que a própria universidade é concebida como veículo de retorno aos seus povos, aos seus territórios. Essa discussão é importante

à tese. Se por um lado o devir-outro tem a ver com o separar-se de si mesmo, por outro, há nos relatos algo que não se perde, quanto a ser indígena. "Não se deixa de ser indígena", como uma das estudantes destacou, embora se possa ser indígena de muitos modos e ser atravessado por processos de devir em diferentes momentos.

Por fim, é fundamental e urgente a admissão de professores que dimensionem, a partir da própria carne, o que pode estar em jogo quando uma mulher decide cursar o ensino superior. De professores que estejam dispostos a reconhecer e acolher diferenças. Professores de diferentes etnias, representantes de diversos saberes. É preciso que haja creches, alimentação digna nos restaurantes universitários, habitação segura para elas e para seus filhos no território acadêmico. Sinalizamos a importância de que as ações afirmativas abarquem suas especificidades a fim de que os corpos femininos, além de seus filhos e suas trajetórias sejam melhor acolhidos, tornando a permanência na universidade possível e menos sofrida.

No próximo capítulo, darei ênfase a um trabalho singular de escuta que vem sendo tecido com Luanna, interlocutora desta tese e analisante. Nesta fronteira, esta relação trouxe potência para abordar caminhos de escuta possíveis a uma mulher indígena, por uma psicanalista não-indígena. Busco ainda articular a escuta e a escrita desta relação às perspectivas psicanalíticas contemporâneas, bem como pensar por quais vias Luanna representa o coletivo, como estudante e pesquisadora indígena, e por quais vias Luanna escapa dele, dando mostras de uma amarração com a linguagem que a singulariza num modo único de existir.

CAPÍTULO 7:

O QUE PODE UMA ESCUTA?

Luanna Arapiun é doutoranda na UFOPA, com formação prévia em letras. Ela está atualmente no quarto ano do doutorado e na expectativa pelo surgimento de um concurso para professora em sua área. Acredito que nossa relação permitiu articular etnografia e psicanálise, uma vez que venho oferecendo escuta a ela a partir da perspectiva analítica e pretendi etnografar esta relação. A escuta a ela não se restringe ao que ela experiencia no contexto universitário. Luanna é atravessada por muitas questões e muitos mundos, suas inquietações também são multiplamente compostas. Contudo, parti da compreensão de que, dado o momento de vida em que ela se insere e sua relação com a academia, estas questões tomam dimensões relevantes, que atualizam, questionam, reconfiguram as histórias e estórias (TSING, 2021) da interlocutora.

Nesta imbricação entre sujeito e cultura, busquei dar destaque à singularidade de Luanna, o que corresponde ao exercício desafiador e necessário de pensar de outro modo que não a partir das Grandes Divisões (HARAWAY, 2022; LATOUR, 2019). Me propus a escutá-la buscando exercitar um desalojamento de minhas certezas, especialmente as teóricas. Partimos, deste modo, da aposta, nada garantida, de que acolher sua fala por meio de suas narrativas – criando um espaço em que ela possa falar livremente – possa tornar sua trajetória e suas múltiplas composições mais possíveis de serem vividas, quem sabe com menor sofrimento.

Em muitas de nossas conversas, Luanna me disse que para ela, a universidade é uma instituição ocidental. Pensar a educação indígena é estar dentro, em diálogo, mas simultaneamente em tensão com esta instituição, o tempo todo, especialmente quando elas (as universidades) insistem em marcar modos específicos de conhecer, de pensar, de ser e de falar que excluem inúmeros outros. É fundamental perguntar quem define o que é considerado conhecimento ou não. Importa quem está dizendo que certa categoria consiste em certos pontos. Importa saber quem define o que está dentro e o que está fora. Viveiros de Castro (2010) diz “que a antropologia é uma discussão de quem somos nós e de quem diz ‘nós’ em

certas condições.” (p. 15). Para Haraway (2016), são os modernos que sempre tiveram esse poder.

O povo Arapiun, comenta Luanna, é um povo diverso, que se caracteriza pelo “alto contato étnico.” A questão geográfica do Baixo Patajós é complexa, são muitos rios margeados por povos diferentes, fora a cidade, ela me ensina. Luanna cresceu entre aldeia e cidade, se reconhece como alguém que teve rede de apoio suficiente para chegar aonde chegou, mas não romantiza as trajetórias dos indígenas em situação semelhante a ela na academia. “Não tem nada de sucesso”. Ela relata se ver como indígena em resgate de sua identidade tradicional, mas critica que seu percurso se dá em contato com a ocidentalidade. Em sua pesquisa de doutorado ela discute, inclusive, as próprias noções de escola, educação escolar e educação indígena como frutos da ocidentalidade.

É possível pensar que não é sem a ocidentalidade que se pode construir essas trajetórias. Talvez a questão seja não como se livrar dela, mas como, através dela, se pode ir além, revirando-a, tensionando-a, compondo mundos. Até porque como nos aponta Haraway (2021), não se trata de nos mantermos nesta única perspectiva, que faz mal a todos. É preciso revermos os modos pelos quais nos relacionamos, como pesquisamos, de modo geral, no planeta. Não se trata de incluir e integrar indígenas em um mundo destruído, trata-se de como é possível, juntos, reinventá-lo.

No caso de Luanna, a crise que a preocupa não é apenas em relação à transmissão geracional de conhecimentos tradicionais. Até porque, esta se faz de muitos modos. Pela sua vivência com sua avó, que era professora e a inspirou a tornar-se também; e pelas reflexões que faz acerca das dominações no mundo em que vive e do que acredita que deve passar adiante, como herança simbólica a sua filha. Ela se preocupa mais, por exemplo, com a quantidade de mercúrio nos rios, que contamina grande parcela de toda a população de Santarém, pela ingestão dos peixes. “Aqui todo mundo deve estar contaminado, em alguma medida”, comenta. Viver com esta preocupação é desgastante, traz insegurança, medo.

7.1. Encontros inusitados: um começo

Como afirmei – inspirada pelos estudos e pela escrita de Haraway (2016, 2021, 2022) e de Tsing (2021) - o foco desta tese se deu nos encontros da ordem do acaso, improváveis, que se iniciaram com aproximações tímidas, inusitadas, e só ganharam importância e sentido num outro tempo. Encontros que importam porque somos surpreendidos por eles e que nos transformam na medida em que abrimos espaço para a alteridade. Busco, deste modo, pensar como a vida é possível em meio à destruição e às contradições. As contaminações decorrentes dos encontros improváveis provocam diversidade e colocam em evidência a perturbação, a desorganização, a precariedade da vida. Certas parcerias de vida só podem ocorrer onde não podemos concebê-las previamente; ou, justamente onde há ruína (TSING, 2021).

Esta concepção é pertinente ao estudo porque se trata aqui de uma relação que não seria possível corriqueiramente. Pelo menos não até o momento histórico em que vivemos atualmente. Primeiro porque ainda se fala pouco (e há pouco tempo) sobre tratamento analítico para pessoas com constituições subjetivas diferentes da cosmologia ocidental, o que leva à pergunta acerca da efetividade, se faz sentido escutar indígenas por esta via (DUNKER, 2020) e por quais maneiras isto seria possível (GONÇALVES, 2011). Como é possível escutar, conversar, tratar psicologicamente ou psicanaliticamente pessoas que vêm de famílias cujos conhecimentos são tradicionais, cuja cura é concebida numa outra lógica, inclusive para acometimentos espirituais? Como pensar em lalíngua, a língua materna, o aluvião de significantes para sujeitos de origens tradicionais?

Fato é que o próprio Conselho Federal de Psicologia vem produzindo recentemente documentos norteadores da possibilidade de escuta a sujeitos indígenas, buscando minimamente reunir referências éticas e metodológicas aos profissionais que trabalham com estas populações (CFP, 2022). Vale dizer que o documento conta com a produção de profissionais indígenas e não-indígenas. Aqui as noções de sujeito, pessoa e indivíduo se fazem presentes, pois surgem perguntas como: é possível pensar em indígenas como sujeitos divididos, no entendimento que

a psicanálise propõe? Neste ponto, a argumentação cabível a esta pesquisa surge com outra pergunta: de quais indígenas estamos falando? Estamos falando de indígenas que estão na universidade e muitos deles vivem entre a aldeia e a cidade. A hipótese que levanto até aqui é que é possível, por meio do trabalho de escuta de estudantes indígenas, pensar em sujeito do inconsciente, em divisão subjetiva, em transferência, em resistência e – por que não? – em análise. Não se trata de transplantar a psicanálise de modo violento e inadvertido para culturas diversas, mas de contar com esta modalidade como possibilidade, como uma maneira a mais, entre tantas existentes, de acolher, escutar, que pode possibilitar viver melhor, minimizar sofrimentos. Mesmo porque eles têm procurado ajuda a partir das ferramentas que eu e eles temos em mãos, abrindo novas possibilidades de escuta e de vivência de estudantes indígenas na universidade. Se o inconsciente, a divisão subjetiva, a transferência e a resistência são invenções de Freud com os seus pacientes, o meu trabalho de escuta com indígenas também compõe essas relações, que ainda estão abertas para novas invenções.

Um segundo ponto é que a escuta a pessoas indígenas – seja psicológica, seja psicanalítica – ainda é majoritariamente restrita a contextos institucionais. Por exemplo, no caso de psicólogos que trabalham em CASAs (GONÇALVES, 2011) ou que compõem equipes e políticas públicas que cuidam da saúde mental deste público. Ou seja, ainda não é comum que um sujeito indígena espontaneamente procure o serviço de um analista (branco) fora de um serviço oferecido em uma instituição e que, além disso, haja nesta relação, transferência suficiente para sustentar um tratamento analítico.

Neste sentido, como já abordado, um ponto de partida desta pesquisa vem da provocação de Suely Rolnik (2020, 2022), quando afirma que o colonialismo e a colonialidade, além do sexismo e racismo estrutural, também provocaram uma espécie de neurose estrutural que atravessa a todos que estão inscritos em uma história colonial. Ao afirmar isso, não se busca apagar modos de subjetivação e ontogêneses produzidos pelos povos indígenas, mas visar uma abertura às novas possibilidades tanto de escuta, quanto de cuidado que estão emergindo dentro do contexto de indígenas na universidade.

Por outro lado, supor que a violência colonial não atravessaria a produção de subjetividades indígenas, como se essas cosmologias permanecessem intactas, parece ser fechar os olhos para a dimensão micropolítica do colonialismo e da colonialidade. Do mesmo modo que indígenas fazem uso de medicações e vacinas para tratarem de doenças advindas do mundo globalizado ocidental – como a gripe e a Covid-19 – sem deixar de praticar seus modos de cura para doenças e feitiçarias de suas cosmologias, é possível que o sofrimento advindo do mal-estar da civilização também seja tratado pela via de uma psicanálise aberta a outras ontologias, decolonial. Isso para além dos modos de tratamentos espirituais dos próprios indígenas, sem abrir mão deles. Não há necessariamente contradição entre usar duas (ou mais) formas de tratamento advindas de cosmologias diferentes, quando falamos de atravessamentos coloniais. É preciso contar com as coexistências. Como ouvimos de muitos estudantes indígenas: “para doença de branco procuramos a medicina de vocês, para as nossas doenças procuramos os nossos curandeiros”. No ensejo desta fala, o sofrimento, as neuroses, algumas formas de adoecimento mental seriam algumas das “doenças de branco” passíveis de serem tratadas também pela psicologia, psicanálise, psiquiatria e outras ciências ocidentalizadas.

Com estas considerações, entendo meu encontro com Luanna como improvável, diferente dos encontros anteriores com outros estudantes da UFG, os quais eu mesma havia buscado e tomado a iniciativa de contato em função de minha pesquisa. Inicialmente eu pretendi acompanhar apenas trajetórias de estudantes indígenas da UFG, por ser meu local de trabalho e onde poderia abrigar ações que podem surgir como fruto da minha pesquisa. Como destaquei nos capítulos anteriores, realizei entrevistas com estudantes da graduação e da pós-graduação, de diversos cursos, diversas etnias, a maioria mulheres, alguns homens. Entre as pessoas que conversaram comigo e me contaram suas histórias e estórias, estavam colegas do PPGAS-UFG. Estas conversas iniciais me permitiram uma aproximação com o campo. Eu não tinha nenhum contato íntimo ou próximo com pessoas indígenas até então. Muito menos experiências de atendimento profissional, seja como psicóloga inserida em uma instituição, seja fora dela. Deste modo, conversar

com os colegas e com os demais estudantes da UFG foi fundamental para que eu tivesse uma noção inicial de como estas pessoas, de diversas etnias, pensam, o que é importante para elas, o que buscam na/sobre a universidade. Abriu-se um campo.

Neste primeiro momento não foi objetivo me aprofundar em uma ou outra etnia. Inicialmente havia a intenção de me restringir a um único tronco linguístico, como por exemplo, os povos de línguas Jê, mas as pessoas que se interessaram em me contar suas trajetórias pertenciam a etnias diversas, inclusive quando indicavam umas às outras para que eu pudesse procurá-las. Fato curioso, que leva a pensar que no contexto universitário, na cidade, as relações interculturais se complexificam. Indígenas de diferentes regiões e troncos linguísticos tecem relações para além de suas origens étnicas, seja pela aproximação via universidade, no caso de morarem na mesma casa do estudante ou por cursarem disciplinas em comum, seja por constituírem uma rede de apoio com um mínimo de referência entre eles para suportar a vida na cidade e na universidade (KRAHÔ, QUINTILHANO, OLIVEIRA, 2020). Inclusive, há entre eles o reconhecimento recíproco e uma luta comum para defender a natureza, o território, os diversos seres que habitam o cosmo. Nas palavras de Kércia Peixoto e Rodrigo Peixoto (2019), "essa colaboração entre povos caracteriza o movimento indígena no Brasil e em todo o mundo. Entre os povos indígenas há um diálogo, um reconhecimento de si no Outro." (p. 146).

Neste processo, após 1 ano de contatos iniciais, de diversas tentativas de aproximação, fui surpreendida por uma ocasionalidade que fez com que o campo tomasse outro rumo. Luanna e eu, começamos a nos falar após o IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), em 2022. O evento também faz parte do campo desta pesquisa na medida em que me trouxe aprofundamento, novas questões e apontamentos, mais do que respostas.

7.2. O IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas

O IX ENEI aconteceu de 26 a 29 de julho de 2022, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, após dois anos de pandemia, em que o evento

presencial não foi possível. As comissões organizadoras do evento trouxeram Simpósios Temáticos, Fóruns, Oficinas, Rodas de Conversa, Pôsteres, Shows e Desfiles de Moda Indígena em programações distribuídas ao longo da semana. Todas as atividades foram conduzidas por lideranças, ativistas, pensadores/as, conhecedores/as, professores/as, pesquisadores/as e alunos/as indígenas de diversas etnias, que compartilharam ali suas trajetórias, impressões e conhecimentos pessoais articulados a questões de ampla repercussão política e social, de extrema urgência, como a questão do Marco Temporal, questões ambientais, de saúde, de gênero, além da questão da permanência estudantil de indígenas nas universidades, particularmente importante a este estudo.

Poucas pessoas não-indígenas estiveram presentes no evento e eu estava entre elas. Este fato é de extrema importância, considerando que os eventos científicos realizados no contexto acadêmico geralmente contam com a organização de pessoas não-indígenas e, os indígenas que acabam sendo minoria. Neste sentido, o ENEI subverte esta lógica, assim como outros eventos, especialmente na área das ciências sociais, que têm priorizado pesquisas, percepções e vivências de pessoas cujos conhecimentos são tomados até então como não-hegemônicos. Ele é há 10 anos um espaço de militância, de ativismo, construído ano após ano pela força dos estudantes e pesquisadores indígenas que ocupam as universidades brasileiras e produzem conhecimento. O evento tem valor inestimável, pois é onde os estudantes podem sentir-se em casa, entre os seus, neste espaço em que não são minoria, em que podem expressar-se com seus corpos, suas vozes, de maneira espontânea, viva, numa luta comum em que ser estudante acadêmico e indígena são os principais marcadores que favorecem o laço entre as pessoas. Inúmeros estímulos - as imagens utilizadas, a decoração do local, a organização das mesas e das falas, a disposição das pessoas em círculo na maior parte das comunicações, a creche que acolhe as crianças para que pais e mães possam participar ativamente do evento - parecem favorecer que estes estudantes e pesquisadores se reconheçam e se sintam pertencentes a este território, composto por referências não mais estranhas a eles, mas com as quais possam se identificar mesmo em uma arquitetura predial, com salas fechadas e cadeiras enfileiradas.

Fui para o evento com um enorme desconhecimento destes aspectos, juntamente com outros alunos da UFG da graduação e da pós-graduação, no ônibus disponibilizado pela universidade para este deslocamento. Fui como aluna do doutorado em Antropologia Social da UFG, como etnógrafa do tema e como psicóloga servidora da universidade. Três posições muito distintas. Hoje percebo que este misto de lugares e papéis me deixou confusa e desajeitada em campo. Pela primeira vez eu estava convivendo o dia todo, por uma semana, de modo intenso, com vários colegas de diversas etnias, com as quais eu nunca havia tido contato. A magnitude do evento me surpreendeu, eu não esperava estar entre tanta diversidade. Além das minhas questões com a diferença cultural, havia, também para eles, a figura da pesquisadora. Eu, essa outra, esse ser intruso, que eles também não conheciam e de quem desconfiavam. Entre curiosidades, estranhamentos, conflitos e também algumas trocas interessantes, voltei do evento frustrada e com uma intensa necessidade de entender certas dificuldades que se colocaram ali. Não consegui fazer laço com o grupo, não atravessei a fase de figura inicial estranha para alguém em que se pode confiar, com quem se pode trocar. O quê de fato se colocou como obstáculo? Não compreendi exatamente na época qual o lugar que ocupei para o grupo.

Hoje, 2 anos depois, compreendo que um certo modo de pesquisar falou mais alto em mim. Atravessada por um racionalismo positivista herdado e também pelas minhas próprias experiências anteriores de vida, estava muito interessada no evento em si, na importância dele, nas programações (as quais busquei frequentar assiduamente), nos debates. Curiosa, com sede de saber. Esta posição impediu que me abrisse a um envolvimento de fato, genuíno, com as pessoas com as quais fui para o evento e que estavam vivendo o evento também, como coletivo. Eles perceberam minha postura inquisidora, curiosa e ao mesmo tempo pouco permeável. Com toda razão resistiram a ela. Não é porque fazemos perguntas que de fato nos colocamos em posição de ouvinte e aprendiz.

Geralmente ao final do dia, após extensas e inúmeras programações simultâneas; após horas de discussões complexas que eu me esforçava para entender – até porque se tratava de outras epistemologias; eu ficava exausta e não

tinha disposição para participar das festas, dos momentos de confraternização, que duravam a noite toda. A maioria dos estudantes era muito jovem, vale dizer, e estavam ali também para se divertir, conhecer pessoas, paquerar, namorar, dançar, extravasar. Eu, muito bem treinada e acostumada a viver com meu corpo disciplinado, como diria Foucault (1999), não pude me deixar tocar, brincar, trocar.

Contudo, ao que parece, não me coloquei assim com todo mundo nem o tempo todo. Algum traço de “alguém que pode escutar” ou “alguém com quem é possível trocar”, se transmitiu no campo, no evento, particularmente fora do grupo em questão. Ouso dizer que tem a ver com o inconsciente na pesquisa, que pode deixar transparecer nosso desejo para além das palavras, em nossos lapsos, chistes, atos falhos, sonhos (LACAN, 1957-1958/ 2002), inclusive no modo como nos colocamos corporalmente diante do outro.

Enquanto eu focava no evento e me perguntava sobre a impossibilidade de alguns laços, outros processos aos quais não dei muita atenção inicialmente, puderam se desdobrar. A curiosidade, o desajeito e o estranhamento dos primeiros des-encontros puderam, com algumas pessoas, ser atravessados. É isto que me move profundamente nesta pesquisa. Não obtive muitas respostas, mas pude mudar o olhar. A pergunta passou a ser não o que impede, mas o que torna possível que pessoas de culturas diferentes possam travar entre si relações de tratamento, cura, relações entre analisante-analista, terapeuta-terapeutizando⁵. Especialmente, como é possível que uma mulher analista composta por sua branquitude e ocidentalidade ocupe, para uma mulher indígena, um lugar de confiança, de fala, de endereçamento, de troca, de acolhimento? Explico melhor.

Em um dos Simpósios de Educação do encontro, após as falas dos componentes da mesa, no momento final da abertura para discussão me inscrevi, pude me apresentar. Falei brevemente sobre minha pesquisa e fiz uma pergunta endereçada a Darlene Taukane, pesquisadora na área da educação escolar para indígenas. O tema do simpósio abordava os desafios da educação superior aos indígenas. Lembro-me de dizer que estava honrada em escutá-los e perguntei como

5. Neste ponto em particular, autores como Donna Haraway, Anna Tsing, Bruno Latour, Favret-Saada, João Biehl e outros, têm sido fundamentais pois ajudam a dar luz a lugares irreconhecíveis; espaços, subjetividades que escapam às certezas, às estatísticas, às recorrências.

ela compreendia a trajetória particular das mulheres nas universidades, partindo inclusive da experiência dela como mulher pesquisadora indígena. A resposta foi bem interessante. Entre vários pontos, ela disse que as mulheres contam umas com as outras, como rede, e que isso as fortalece na universidade.

Ao final do simpósio, um dos convidados da mesa me abordou e pediu meu contato. Ele é professor universitário, afro-indígena. Me sugeriu a leitura de um texto em particular - o de Florêncio Filho (2019), pesquisador indígena da UFOPA - o qual me enviou por e-mail no dia seguinte. Além disso, me afirmou que passaria o contato de uma de suas alunas para que pudéssemos conversar. Ele não distinguiu neste momento se o contato seria para que ela participasse da minha pesquisa ou se foi a informação de que eu era psicóloga que, em sua sensibilidade à estudante, o levou a mediar nosso contato. Hoje ousou dizer que foi a segunda hipótese que operou.

Foi assim que Luanna e eu nos conhecemos e começamos a nos falar⁶. Marcamos um primeiro encontro virtual por chamada de vídeo em agosto de 2022. Nossa primeira conversa foi longa e contamos com internet de qualidade razoável para sustentá-la ao longo de mais de duas horas. Ela me contou um tanto de sua história e disse que estava à procura de terapia por sua percepção de que havia questões que lhe causavam muita ansiedade, inquietude, especialmente relacionadas ao doutorado. Disse-me que às vezes se sentia paralisada e que acreditava sofrer muito mais que o necessário para certos problemas, os quais não entendia.

Concordamos, a partir daí, que tentaríamos um trabalho de escuta com frequência semanal. Luanna havia passado por um breve processo terapêutico anteriormente, ao qual não deu continuidade por avaliar que não estava melhorando. Ela chegou com os conflitos que trazia consigo como bagagem de sua história. Alguns de longa data, intensificados pela experiência estressante atual na academia e também com anseios quanto aos próximos passos profissionais em sua carreira.

⁶ Num primeiro momento, pensamos juntas em adotar um nome fictício para a escrita da tese. Depois de um tempo, ao conversarmos, ela me disse que não via mais sentido em não utilizar seu nome próprio. Destaco que ela autorizou em termo de consentimento sua participação na pesquisa e a escrita acerca de sua trajetória e de nosso trabalho.

Passado, presente e futuro se mostraram ali, já de início, compondo Luanna nos seus modos de viver, de sofrer, de ter prazer, de amar.

Neste movimento inicial de Luanna já é possível identificar muitos pontos importantes a este estudo, que permitem pensar no processo analítico. Percebi na fala de Luanna, desde o início, questões profundas consigo mesmo. Por que sou de determinada forma? Por que não entendo muitas coisas que se processam em mim? Por que meu humor muda tanto? Por que sofro com certas questões? Como posso viver melhor? As escolhas que faço estão certas? Entendo que estas questões abrem portas para a fala. Elas já são, de partida, um movimento que pode dar início a uma análise. Desejo de saber, sobre si e sobre o outro. Desejo de viver melhor, de criar vias para compreender o mundo, se relacionar.

Primeiramente, é importante ressaltar que há inúmeros modos de se atender e oferecer escuta terapêutica a alguém. Inúmeras abordagens, sejam tradicionais, sejam exercidas pela psicologia, pela medicina, sejam as chamadas alternativas. Há os atendimentos institucionais, que são importantes mesmo quando são breves, uma vez que podem servir como acolhimento inicial para daí gerar outros encaminhamentos. Por outro lado, uma análise começa de fato, não quando um sujeito começa a frequentar o consultório de um analista, mas quando há desejo de saber acerca de si mesmo, que parta de um enigma acerca de si e de seu próprio sofrimento (FREUD, 1920a). Os dois processos não necessariamente coincidem de partida. Às vezes leva-se anos para que, frequentando um analista, uma pessoa entre em análise e mesmo quando este processo se inicia, não é em toda sessão, em todo atendimento, que algo mais profundo se processa, que algo do inconsciente seja tocado a ponto de provocar deslocamento no gozo do sujeito. Abre-se o caminho para uma análise quando o balanço geral do sofrimento já não está valendo a pena, quando está caro demais viver de certo modo (QUINET, 2017). E mesmo assim, repete-se aquilo que não se quer (FREUD, 1920b).

Além disso, procuramos escuta quando há aposta (consciente ou inconsciente) de que alguém com certa formação, com certo saber, possa nos escutar e nos auxiliar em um processo de melhora. Não é possível se abrir onde não supomos acolhimento, cuidado, escuta. Não se fala com qualquer pessoa, há um

endereçamento que viabiliza a fala. Endereçamento que parte do sujeito que procura atendimento, mas também que parte do desejo do analista de escutar. Aqui, temos o fenômeno tratado em psicanálise pelo nome de transferência (LACAN, 1960-1961/1992), como já vimos anteriormente.

Retomo estes aspectos porque os percebo de forma muito viva na relação com Luanna. Desde nossas primeiras conversas, a própria Luanna afirmou se perceber como alguém complexa, que não se contenta com respostas fáceis, que vê no mínimo dois lados, contradições em tudo. Esta característica, que mostra a profunda sensibilidade com que se coloca no mundo, também traz angústia. Viver como alguém que tem muitas perguntas e poucas respostas é desafiador.

Destaco aqui algumas escolhas metodológicas ao abordar estes processos: não pretendo trazer conteúdos que possam gerar possíveis constrangimentos e desnecessária exposição de Luanna. Uma análise é um processo muito íntimo e escrever sobre ela de modo ético e comprometido é uma das questões mais fundamentais que se colocam nesta pesquisa. Buscarei escrever, por um lado, aspectos biográficos de Luanna, histórias e estórias que ela me contou, além de colocar estes relatos em interação com as impressões de outras estudantes acerca de suas próprias trajetórias. Busco, deste modo, introduzir o leitor em narrativas que podem favorecer a compreensão da experiência indígena na universidade.

Em seguida, darei ênfase a alguns pontos do processo de análise de Luanna, aspectos que a singularizam, de modo mais particular. Aspectos que podem contribuir para uma das hipóteses em questão neste trabalho: a psicanálise pode contribuir para a escuta de sujeitos indígenas? Como a antropologia pode contribuir para psicanálise e vice-versa? Quais as implicações de se articular estes dois campos? Priorizarei aspectos do trabalho de análise com Luanna nesta escrita porque acredito que ele foi o modo mais profundo com o qual me aproximei da subjetividade de um sujeito indígena no contexto da academia. Foi a forma como o campo se mostrou por conta própria, a partir da minha formação prévia, minha trajetória anterior, meu repertório. Nesta escrita não busco ser analista somente, mas antropóloga e etnógrafa. Dizendo de outro modo, etnografar esta relação, o

processo de análise, foi a via principal que encontrei para pensar a escuta a sujeitos indígenas no contexto universitário.

O percurso de Luciana Guarreschi (2022) na escuta das pessoas atingidas pela construção da Usina de Belo Monte inspira em muitas medidas esta proposta. Quando um analista decide sair dos grandes centros do país, também os arranjos, os limites, o *setting*, os objetivos da escuta, se deslocam.

Nunca foi nosso objetivo a construção fantasmática singular, e todo seu corolário, dos atingidos escutados. O tempo que precisávamos era o tempo para se enlaçar um conflito e se desenlaçar uma solução, ou seja, um caminho, no qual o sujeito da palavra pudesse se amparar. (GUARRESCHI, 2022, p. 53).

É possível se centrar no possível a ser feito, considerando as diferenças culturais, temporais, mas mantendo-se dentro da ética psicanalítica. A autora descreve que o trabalho permitiu

o estabelecimento de transferências, experiências de retificações subjetivas, e através destas, não raro, uma mudança no discurso se operou na pessoa escutada. Chamamos aqui mudança de discurso o descolamento do discurso de militância e reivindicativo que operava com muita força naquele momento e que, se teve seus inegáveis benefícios, passou a impedir alguns de ensejar a experiência de perda singular e retomar saídas. (GUARRESCHI, 2022, p. 53)

Mais uma vez, temos na perspectiva da singularidade um caminho para se pensar o que acontece na clínica, numa relação analítica, e que também pode acontecer numa relação etnográfica. Além disso, quando consideramos a dimensão de lalíngua como aluvião de significantes que compõe o sujeito, temos, no exemplo deste relato acima, a função da escuta na abertura ao devir, que permite ao sujeito tornar-se diferente do que se acredita ser, descolar-se de certezas e, via palavras, acessar narrativas inéditas, que provocam menos sofrimento.

7.3. Escrita, metalinguagem, inconsciente e etnografia

Como escrever sobre uma relação de análise na perspectiva antropológica e etnográfica? Como compor uma história ou uma profusão de histórias (TSING, 2021), compostas por múltiplas culturas, a partir de minha escuta, de diálogos tecidos, de certas impressões? Adianto que, a partir da trilha construída até aqui, esta escrita só pode ter caráter de ficção, uma vez que está permeada de simbólico e do que surge de composição a partir disso (LACAN, 1959-1960/; CANGUÇU, 2021).

Do ponto de vista psicanalítico, escrever um caso clínico não é escrever sobre o outro. É escrever sobre a escuta, sobre o inconsciente, compreendendo inconsciente não como estrutura psíquica interna de um ou outro organismo, mas vivo nas palavras, solto, em movimento. Escrever sobre uma relação é desafiador. Como vimos, trata-se de uma produção composta, que requer compromisso ético e epistemológico (HARAWAY, 2022). Na perspectiva de Tsing (2021), trata-se das paisagens, de assembleias, em que a composição se complexifica para além de uma díade no feixe de fatores que influenciam e são influenciados por modos de vida.

Quando escrevo, há metalinguagem. Escrevo sobre aquilo que foi possível de se tomar como síntese da relação, a partir de meu corpo concreto, meus estudos, minhas experiências, minha trajetória, mesmo quando me esforço para me abster ao máximo a fim de não influenciar o que o outro me diz. Ao mesmo tempo, quando escrevo, posso me lançar em movimento e construir outro corpo, outras experiências, outras impressões. Não há etnografia antes da escrita. A escrita é o ato concreto que dá vida a uma produção textual, de pesquisa, que pode transmitir algo a alguém ou a uma comunidade. O produto final é diferente do que foi concebido inicialmente. Daí que pensar a autoria da escrita, especialmente quando se trata da escrita de relações humanas entre pessoas de culturas diferentes, é fundamental (CUNHA, 2017).

Ao discutir acerca de contradiscursos afro-indígenas, Goldman (2017) aponta que a análise do material empírico pelo antropólogo é inseparável das elaborações intelectuais dos próprios coletivos (ou pessoas) envolvidas. Para o autor, a palavra

antropológica deve estar subordinada à palavra nativa, o que complexifica a questão da produção escrita quando levamos em conta a condição do privilégio antropológico.

O reconhecimento de que a subordinação imperativa da antropologia à palavra nativa obriga a análise antropológica a contar com o que as pessoas pensam e têm a dizer sobre o que acontece com elas mesmas, com os outros e com o mundo. Desse modo, o discurso antropológico deixa de ter qualquer privilégio face ao daqueles com quem convivemos, e assim nos tornamos aptos a realmente aprender o que as pessoas têm a nos ensinar (GOLDMAN, 2017, p. 17).

Falar é diferente de escrever. Luanna também está às voltas com a escrita, seja pela via acadêmica e de sua pesquisa de doutorado, seja por sua relação particular com a literatura, com a língua, com a linguagem, com a leitura. Ela é formada em letras, é neta de professora e sonha em ser professora universitária. Além disso, pratica a escrita de poemas, histórias, sentimentos, reflexões. Em vários momentos compartilhou comigo seus escritos literários e também me disse que escrever fora de nossos encontros a ajuda a organizar seus pensamentos de um outro jeito. Ela relata que escrever a ajuda a nomear e expressar emoções. Entendo a questão de Luanna com a própria escrita também como inconsciente vivo que se apresenta em minha pesquisa. Acaso não completamente casual. A própria escrita, a língua e a língua como significantes que se colocam na relação de análise e de pesquisa, como enigma, como questão a ser atravessada.

“Minha avó é minha língua materna!”, pondera, “mas não foi ela quem me ensinou a ler”. Luanna aprendeu a ler sozinha aos 6 anos. A primeira frase que leu, curiosamente, foi a marca de um café, impressa na embalagem: Café Ouro do Tapajós. “Olha que coisa! Ouro!”, ela ri. “O que essa palavra tava fazendo aí? Garimpo.” Ela foi sobressaltada por esta memória em uma de nossas sessões ao falar de um processo seletivo para o qual estava se preparando: o de professora substituta de Língua Portuguesa para a Formação Básica Indígena da UFOPA. Luanna aprendeu a falar e ler em português, nos livros de sua avó. “A gente aprendia a ler sozinho e ensinava uns aos outros, então desde cedo eu ensinava os menores”.

É importante notar que Luanna aprendeu a falar português antes de qualquer outra língua. Por si só este já é um dado que denuncia o processo de desapropriação linguística pela qual os povos de sua região passaram. O *nheengatu*, de acordo com ela, está em processo de retomada recentemente, mas ainda não como língua materna utilizada majoritariamente pelos povos do baixo tapajós. Considerada pela Unesco como língua em alto perigo de extinção, o *nheengatu* é a língua materna perdida, não conhecida por Luanna, objeto que ocupa lugar em sua subjetividade justamente por sua falta. Língua em extinção e ao mesmo tempo em retomada, que carrega a violência dos processos de colonização pelas quais os ascendentes de Luanna passaram. Por outro lado, Luanna, ao resgatar esta memória, me ensina que para ela, não é o português sua língua materna, mas a sua avó, o que é interessante de se pensar. No banho de linguagem que a constituiu, mais do que qualquer língua enquanto sistema de comunicação, está a sua avó como sujeito, como inconsciente, como significantes: mulher inspiradora, professora, subversiva. Este ponto parece ser relevante para pensar a noção de lalíngua na psicanálise lacaniana. Linguagem como aluvião de significantes que se inscrevem em um sujeito, linguagem corporificada, para além dos significados das palavras.

7.4. Fronteiras habitadas por Luanna Arapiun

Já pensou? Levar uma criança de 3 anos, 8 horas num barco, que não é tão grande. E tinha horas que ela queria assim estar na beirinha do barco, eu não descansava. E tinha que ficar com o computador ali, porque às vezes ficava em cima da hora as coisas, e nossa! Mas as memórias dela são as melhores possíveis, as fotos de lá (...) e isso, né? quando eu soube que eu ia ser mãe, eu meti na cabeça: “minha filha vai ter uma vida diferente, eu não quero que ela passe pelo que eu passei”. E como vou conseguir isso? Ela vai me acompanhar, ela vai viver comigo e, se eu for, ela vai também. Se não cabe minha filha, não me cabe. Então, hoje, ela faz parte de tudo.

Este trecho se refere a um momento crucial do trabalho de mestrado de Luanna, que resultou na construção de uma biblioteca em sua comunidade. Ela ia

mensalmente para a aldeia e levava a filha. A descrição me permitiu contemplar uma cena interessante: uma mulher em um barco pequeno que navegava no Rio Arapiun durante longas horas, a caminho de sua aldeia, atenta à sua pequena filha, ao mesmo tempo em que segurava um computador no colo, o qual usava para preparar suas atividades acadêmicas da pós-graduação. Cena que pode ser pensada com HARAWAY (2022), quando ela discute os emaranhamentos compostistas entre humanos e tecnologias nas *naturezasculturas*. Luanna, sua filha, o barco, o computador, o rio, seu trabalho de mestrado, sua escrita, fazem parte de um mesmo complexo de relações. Cena que pode ser pensada com as paisagens descritas por Tsing (2021). O rio, este divisor geográfico, se coloca como metáfora para o “viver em fronteira”. Ali ela estava literalmente transitando entre territórios, entre mundos, em um caminho fluido, aspecto que parece compor as subjetividades de muitos estudantes indígenas nas universidades.

Estar no doutorado hoje é algo que merece ser situado em sua trajetória. Ela é uma mulher arapiun de 29 anos em retomada de sua identidade cultural. Isto quer dizer que ela tem buscado reassimilar e reorganizar a relação com seu povo, sua cultura. Neste contexto histórico se insere a subjetividade de Luanna, que não é alheia a esta história. Mãe de uma criança de 9 anos (Analu), casada, mora desde a adolescência em Santarém-PA, cidade populosa, região metropolitana significativa em seu estado. O momento de vida atual ocorre após graduação, gravidez, união com o companheiro, mestrado - processos vividos por ela simultaneamente e sem intervalos, de maneira intensa. Como ela mesma me disse algumas vezes, não há como separar "Luanna mulher, Luanna pesquisadora, Luanna indígena, Luanna mãe". Neste movimento intenso, nem sempre foi possível ter tempo para assimilar as mudanças pelas quais passou. Perguntar-se "quem sou?" ao mesmo tempo em que fabrica o seu ser cotidianamente, são movimentos que se impõem a Luanna com muita força na imbricação entre sujeito e cultura - Luanna Arapiun - que não se separam, mas que compõem uma singularidade.

Como pesquisadora indígena, está intimamente atravessada pela importância e impacto de uma pesquisa como a sua, tanto para o universo acadêmico, quanto para seu povo, sua comunidade, especialmente por ela ser a primeira mulher

indígena mestra da sua universidade, e agora, além de doutoranda, professora substituta. Este aspecto traz uma magnitude que, ao mesmo tempo, engendra movimentos e a paralisa, dado o peso que pode tomar, em alguns momentos, portar esta passagem pioneira. Luanna deseja abrir trilhas para outras mulheres e esta não é uma missão fácil.

Já em nossas primeiras conversas, Luanna trouxe a dimensão fundamental de sua experiência na universidade com a seguinte fala: “eu estou na fronteira, nem de lá, nem de cá. Isso pode me atrapalhar.” Ela me dizia o quanto se preocupa com o fato de que seu trabalho sirva para seus parentes e não para a academia. Ela não está sozinha na universidade: “é a vez de toda a minha comunidade”. Por outro lado, Luanna se reconhece dentro desta estrutura chamada universidade, em relação com ela, construindo e habitando um lugar também nela. Esses dois mundos a constituem subjetivamente e irremediavelmente. Luanna pesquisadora e Luanna indígena não se separam. Ela relata que tem se entendido como liderança em crescimento, formação e que “não tem como dissociar a pesquisa de um indígena da luta”. Isso instaura uma potência e uma dificuldade, ao mesmo tempo.

Ela relata que se percebe hoje muito diferente do que era antes de ingressar na universidade. Este é um dado importante para a pesquisa, por se tratar de uma doutoranda que está há mais tempo conciliando mundos, culturas, refletindo sobre si, seus processos, seu povo e suas escolhas. Ela analisa: “eu era pobre, se tivesse apenas terminado o ensino médio, ia virar mão de obra barata. (...) fiquei muito mais viva, aprendi a estudar, a aprofundar, falar, expressar ideias. Demorei muito para falar, eu tinha muito medo. Mudei da água para o vinho”.

Luanna conta ainda que o investimento e apoio de seu orientador foram fundamentais para que seguisse direto para o mestrado, após a graduação:

Meu trabalho de graduação e de mestrado foi construir uma biblioteca na minha aldeia. E a partir daí as minhas reflexões. Esse trabalho se expandiu pras outras comunidades também, e é incrível quando a gente sai da nossa zona de conforto, o horizonte se abre, nossa mente se abre. E como a universidade nos limita! Na graduação, eu só consegui observar que tem uma carreira acadêmica, que é possível trilhar uma carreira, a partir do momento que eu comecei a participar de um grupo de pesquisa da região.

Senão eu teria ficado como todos os meus colegas de curso, eles não seguiram, nenhum, o mestrado, seguiram suas vidas, tiveram seus motivos, mas também nunca nos foi incentivado, orientado, a trilhar a carreira acadêmica. O mestrado era coisa de outro mundo aqui. Nesse meio tempo eu fiz o projeto, os professores leram e disseram olha, se inscreve no mestrado que eu acho que você passa. E aí me inscrevi na ampla concorrência e passei.

Aqui retomo a discussão proposta inicialmente no trabalho: pela via de trajetórias nas universidades podemos pensar em estratégias de expansões subjetivas, nos efeitos dessas composições para os sujeitos indígenas. A universidade é fonte de sofrimento, de conflito, de ambivalência, mas não só. Por exemplo, no caso de Luanna, ser uma mulher indígena que faz pesquisa, que se aprofunda, que sonha em ser professora, torna possível inventar novos rumos para a sua maternidade. Torna possível que ela visite sua história e a história de muitas mulheres indígenas que vieram antes dela, de modo que favoreça a invenção de novos modos de criar filhos, especialmente filhas.

Ao retomar sua história de infância, Luanna lembra da hierarquia que atravessava as relações na aldeia, a obediência que foi ensinada a ter em relação aos mais velhos. Pela história que narra acerca de si, ela pode se situar e inventar novos modos de ser. “Eu sou o espelho da minha avó”. Luanna foi criada por ela durante muitos anos, em que esteve longe da mãe. A avó é descrita como alguém que a compreende profundamente e que a desloca internamente.

Ao mesmo tempo, esta avó, pertencente a outra geração, se preocupa com o tempo e energia gastas por Luanna nos estudos. “Minha avó tem medo de que eu enlouqueça”, comenta. Da avó ela recebe o aluvião de significantes (Lacan 1974/2002) dos quais se apossa para fazer-se, nos mundos que habita e frequenta. Ao mesmo tempo, este espelho não reflete tudo, algo escapa, ela não pode ser toda incluída nesta rede, é preciso criar aquilo que não se reflete e não se conhece. Nesse sentido, relata sua subversão como mãe. Para ela é importante criar sua filha em uma horizontalidade, em que ela possa ser livre para dizer o que pensa.

Santarém é uma cidade conservadora. Sou responsável por uma outra mulher que é minha filha e eu quero que esta mulher tenha uma vida diferente futuramente, da minha mãe e da minha. Que não precise passar por tanta coisa e que tenha compreensão suficiente pra que ela possa ser o que quiser, sem que ninguém se imponha e ela acate. Eu demorei muito tempo para entender que eu poderia dizer não, que não posso, não quero, não vou. Eu ainda tenho dificuldades até hoje, mas hoje isso se coloca de um jeito mais flexível. Será que isso vai ser importante, será que vai mudar minha vida? Porque a gente vem de uma família muito machucada, mulheres nesse lugar de, enfim...

Ela comenta, em vários momentos, que recebe críticas acerca do modo como cria Analu e que se surpreende com “as tiradas”, com as palavras ditas, com as perguntas que a filha faz às pessoas. Analu é uma criança que não hesita em questionar e dizer o que pensa, não aceita respostas fáceis. Luanna fala sobre isso em tom de orgulho e preocupação ao mesmo tempo, embora o que a guie na maternidade seja maior do que sua herança e esta é a sua aposta, o que fala mais alto. É extremamente relevante compreender que este modo de pensar sua maternidade se coloca a ela pelos caminhos que vem percorrendo, seja na universidade, seja antes disso: criar mulheres que possam fazer frente ao Outro tirânico, – o fora que está dentro, ou vice-versa – que não se subjuguem nos laços que vierem a traçar, que tenham mais recursos para contornar o real e mais meios subjetivos de acesso ao amor.

No contexto de seu grupo de pesquisa, que acaba sendo também uma rede de apoio, Luanna conta que as crianças foram aos poucos inseridas. O grupo é constituído por muitas mulheres que são mães. Estes múltiplos mundos e atravessamentos precisam e podem caber nas trajetórias das estudantes indígenas dentro das universidades. São dimensões impossíveis de serem separadas e que carecem de modos alternativos de vivê-las. A experiência de Luanna na universidade aponta essa possibilidade.

Os nossos professores também gostam dos nossos filhos. As pessoas brincam que nosso grupo de pesquisa é a creche da UFOPA. Onde tem criança tem bagunça, tem barulho, tem movimento. Uma casa 24h por dia organizada é horrível, não tem vida. Uma casa que não tem um copo aqui como sinal de que alguém passou, que não tem livros mexidos, não tem brinquedo, vida. A mesma coisa acontece na universidade, como você quer

uma universidade em que as mulheres tenham os mesmos direitos se quando elas se tornam mães elas são obrigadas a parar?

Se vou pra reunião do grupo de pesquisa, vai eu, ela e meu companheiro também. Se vamos pra reunião na casa do professor, ele já conhece. “Traz Analu!” (...) as crianças são muito bem-vindas no nosso grupo, isso é uma coisa muito legal. No nosso grupo de pesquisa são dois homens, que nos coordenam, e a maioria do grupo é mulher, mães e essas crianças são muito bem-vindas.

Chama atenção esta dimensão na fala de Luanna de que os professores gostam e não apenas aceitam ou se esforçam para conviver com as crianças ao cumprir uma ação afirmativa. Aqui a mudança de paradigma se manifesta. Um mundo não precisa excluir o outro para existir. Mulheres, mães, crianças, indígenas, estudantes, professores, são dimensões que podem coabitar experiências, de modo que seja possível apreciar esse outro não familiar, estranho. Que ele se torne presença notada, respeitada e não algo a ser ejetado. Este exemplo dá luz ao convite de Haraway (2016) para fazermos parentes. Fazer parente, para a autora, é se tornar gentil, é fazer-com, tornar-com, compor-com, na resposta necessária a “urgências sistêmicas intensas”. Mais do que entidades ligadas por ancestralidade, genealogia ou na ideia de família, parente remete a cuidado. “Parentes sem laços de nascimento, parentes paralelos e vários outros ecos.” (HARAWAY, 2016, p. 142).

Paradoxalmente, temos aqui uma relação de parentesco extremamente importante. Analu está sempre presente nas sessões, seja fisicamente, por suas “participações especiais” ao aparecer na sala para dizer “oi” para mim do lado de lá da tela, seja por seus desenhos pregados na parede que fica atrás de Luanna, visíveis a mim durante os atendimentos – e atualizados constantemente – seja pelas inúmeras histórias contadas por Luanna ou pelas preocupações acerca da criação da filha e dos desafios que se colocam nesse caminho que é conciliar tantos papéis. Viver em múltiplos mundos, de maneira composta, inclui ser doutoranda, pesquisadora, mãe, mulher, indígena, companheira, e muitos outros territórios corporais que ocupa ou que pode vir a ocupar.

Ser mãe compôs toda a trajetória acadêmica de Luanna desde o início de sua graduação em letras. Nas próprias palavras dela: “as vivências de casa permeiam as

vivências acadêmicas”. Por este motivo essa dimensão toma destaque neste trabalho. Ela conta que engravidou durante a graduação e não desistiu do curso. Entre os vários motivos que a fizeram sustentar essa jornada, a dependência da bolsa que recebia como fonte renda. Este é um aspecto importantíssimo a ser considerado na trajetória de vários alunos indígenas. As bolsas permitem a sobrevivência nas cidades, pagam alimentação, moradia, transporte, cópias de materiais. Sustentam minimamente a permanência dos estudantes nas universidades, embora, é claro, não se constituam como único fator necessário à permanência e ao bom desempenho acadêmico. Há muitas outras questões envolvidas, como abordado anteriormente. Além disso, muitos deles têm famílias extensas, a bolsa permite o sustento dos filhos, pais e outros parentes. Alugar um quarto ou uma *kitnet*, possibilita o trânsito de outros parentes para a cidade em busca de tratamento médico, trabalho e outros direitos facilitados por instituições públicas nas regiões urbanas.

Luanna fala do puerpério como período assustador:

passava essas coisas na minha cabeça, tenho que proteger essa menina, tenho que colocar na cabeça dela o que eu penso, o que as pessoas podem falar, o que não podem, essas neuras (...) meu companheiro trabalhava, e não poderia parar de trabalhar, ele era bolsista. (Luanna Arapiun)

Ela conta que ao retornar às aulas, todos os dias caminhava por volta de meia hora com Analu nos braços até chegar à casa de sua sogra, com quem deixava a filha. Ela se emociona ao lembrar da importância desta rede de apoio para que não desistisse. A sogra entendia que era necessário cuidar da neta para que no futuro tivesse melhores condições de aprender e de exercer suas atividades acadêmicas. Além disso, tratava-se de uma universidade nova, que não tinha restaurante universitário, nem creche, o que dificultava que ela frequentasse as aulas com a criança. Ainda assim, com as dificuldades em relação à amamentação e ao puerpério – inflamações no seio, necessidade de colher o leite manualmente para deixar para a filha, dores – Luanna teve seu desempenho prejudicado na época. Ela avalia: “a gente não sabe como passa por isso, Isa. Hoje eu fico assim, nossa, eu

nem devia ter feito isso (...) o quanto eu fui cruel comigo mesma.”. Aqui, o misto de um desejo potente com a culpa por ter insistido em continuar tão a duras penas.

Incluir mulheres indígenas nas universidades, é incluir seus filhos e esta dimensão parece ser fundamental para a questão da permanência delas. Esta preocupação aparece na voz de Luanna, e, como vimos, na de muitas outras. Subverter a tradição e autorizar-se a pertencer a este mundo chamado universidade implica enfrentar críticas e reunir recursos para sustentar estas trajetórias, sejam recursos próprios, sejam recursos oriundos das políticas estudantis. Recursos que não são apenas financeiros, mas também creches, espaços voltados para o acolhimento das crianças. Além disso, recursos humanos, maior preparo dos professores e funcionários das universidades para lidar com pessoas de culturas diversas.

As universidades, de modo geral, ainda não conseguem se colocar como rede de apoio efetiva às mulheres que precisam cuidar de seus filhos ao mesmo tempo em que estudam. Sem dúvida este é um desafio que se coloca e que precisa ser tratado. Há as que têm rede de apoio externa e há as que não têm. Levar os filhos consigo para as salas de aula envolve ainda processos culturais. No caso das mulheres indígenas, essa situação se agrava em função do preconceito. Resgato aqui o depoimento de uma aluna indígena do curso de Pedagogia da UFSCar, durante o ENEI 2022. Ela descreveu, por exemplo, a situação em que não era permitido a ela entrar no RU com seu filho e refletiu: “Como vou comer e deixar meu filho sem comer, lá de fora?”. Relatou ainda que não havia alojamento na universidade para as mulheres com filhos. Tais processos só foram reconhecidos e reivindicados quando as estudantes daquela universidade se uniram.

Quando consideramos os fatores abordados na tese, não se pode esquecer que ser mulher, indígena, jovem, universitária, pós-graduanda, implica conciliar inúmeros papéis e referenciais e enfrentar uma série de preconceitos e discriminações. Podemos pensar, ainda, que a luta não é apenas por voz e direitos de seus povos, mas pela invenção de modos de serem mulheres indígenas, o que é reivindicado na academia e também nas comunidades, envolvendo ruptura com algumas tradições de seu próprio povo de origem ao mesmo tempo em que essa

ruptura se dá para que ela possa representá-los e ajudá-los. Em muitos aspectos, justamente por ter rompido com o destino usual. Além da maternidade, existem várias questões de gênero que atravessam as experiências de mulheres indígenas nas universidades. Luanna afirma que em muitos momentos foi tratada como se a academia não fosse o seu lugar, por ser mulher. Ela traz a sensação de sufocamento quando se sente obrigada a ser o tempo todo gentil, doce. Quando não é assim, é chamada de opressora, o que não acontece com os homens.

Embora na UFG as mulheres ainda componham menos da metade do total de estudantes indígenas, no cenário nacional a cada ano essa presença aumenta. Presença que deve ser compreendida não apenas por números de acesso, mas pelas produções, pelas conclusões de curso, pela permanência, pelo modo como se vive na universidade. À luz dos comentários das interlocutoras deste estudo é necessário pensar o que esse número de mulheres indígenas na UFG significa em termos de política indígena. E o que esse dado também diz sobre como a educação intercultural e pluriepistêmica é pensada dentro da universidade.

Recentemente, em outubro de 2024, estive em um encontro com Braulina Baniwa, organizado pelo Coletivo Capim. Estiveram presentes mulheres com diferentes atravessamentos étnico-raciais, dispostas a pensar sobre saúde indígena. Acerca da questão feminina na universidade, Braulina destacou que as mulheres são a segunda geração a ingressar no ensino superior. Os primeiros foram os homens. Apesar das diferenças, chamou-se a atenção para o fato de que, no âmbito político, as mulheres são protagonistas. Basta lembrar de nomes como Sônia Guajajara, Célia Xakriabá, Joenia Wapichana, Juliana Cardoso, entre outras. “Nós ainda estamos chegando, é recente”, ela disse. Para ela, quando pensamos a discrepância entre a presença de homens e mulheres indígenas nas universidades, cabe salientar dois aspectos, no mínimo. Primeiro, o fato de que muitas mulheres indígenas se tornam mães jovens, como algumas interlocutoras relataram no âmbito desta tese. Em função disso, é preciso que a universidade acolha a aldeia. A falta dessas políticas tem a ver com a menor presença das mulheres indígenas nestes espaços (BANIWA, 2024, citação direta). “A gente quer tudo junto, parir, graduação. Vocês querem ir para a Europa primeiro.”, afirma.

Além disso, ela ressaltou a importância de reconhecer nas mulheres a importância da maternidade: são elas a criarem os homens que vão para as universidades. “Nós produzimos ciência, mas também somos as que formamos os líderes.” Aqui, a dimensão do corpo da mulher como corpo que gera outras vidas, responsável pela continuação do clã. Ela relata ainda que as lutas dos homens e das mulheres são diferentes. “Nossa luta ainda é para ter espaço de fala. Os homens estão lutando a mais tempo. 70% da ocupação de lideranças ainda é dos homens.” Por isso, a percepção de que as mulheres têm que estar juntas, presente também na fala das participantes deste estudo.

7.5. Diferença e transferência

Uma análise é sempre uma possibilidade, não está garantida de partida. Desde nosso encontro pela via do ENEI 2022, Luanna e eu temos nos falado semanalmente de modo online, por videochamada. Os encontros acontecem no formato de uma sessão clínica de orientação psicanalítica, em que ela fica livre para dizer o que lhe vier à cabeça, em associação livre. Ela traz os assuntos sobre os quais quer falar e vou acompanhando-a entre escuta, interpelações, silêncios, perguntas. Aqui se nota um ponto em comum entre a escuta psicanalítica e a pesquisa etnográfica, particularmente a etnobiografia. Na construção de uma história de vida, o narrador decide o que é relevante ou não para ser tomado como fundamentação de sua narrativa. Por exemplo, no modo como organiza os eventos e o modo com que se pronuncia ou silencia sobre determinados fatos (GONÇALVES, 2012). Ele é livre para abordar sua história espontaneamente.

Cabe dizer que a possibilidade de sessões online se firmou especialmente durante a pandemia pela COVID-19, em que analisantes e analistas ficaram impossibilitados de irem presencialmente a seus consultórios, paradoxalmente, em um momento de sofrimentos intensificados, em que era extremamente importante receber escuta. Pensar neste modo de escutar Luanna, atravessado pela tecnologia,

já é uma forma de compreender a ótica de Haraway acerca das composições e dos emaranhados humanos-tecnológicos (HARAWAY, 2009, 2021, 2022). Até então, antes do isolamento social causado pela referida pandemia, não eram tão comuns as experiências de atendimento online, embora fosse uma modalidade reconhecida e autorizada pelo Conselho Federal de Psicologia. A pandemia mostrou que estes atendimentos não são possíveis apenas como alternativas ao atendimento presencial, mas sim são modalidades legítimas de se escutar e se atender alguém, seja na abordagem psicanalítica ou não. Mesmo que ainda não tenhamos nos encontrado presencialmente até o momento, nosso corpo material está presente nas sessões. As palavras e a linguagem são protagonistas, o que torna possível um tratamento, falar e ser escutado, por esta via.

Para Luanna, o desafio de compor mundos não é uma tarefa inocente, transcendental, romantizada. Há conflitos e sofrimento. A sensação de estar usurpando um lugar, de ser estrangeira, a habita de modo a trazer muitas inseguranças: será que eu deveria estar aqui? (na universidade), será que não estou tirando a vaga de alguém mais capaz que eu? será que outra pessoa já não teria escrito a tese e teria produzido mais? Ela pondera que a universidade não foi um espaço construído para pessoas como ela. “Lá no meio da mata eu fico mais saudável”, reflete, mas não é somente lá que ela pode usufruir de outros modos de pertencimento, de resistência, de aprendizagem que também a movimentam tanto em seu desejo. Ainda assim, a sensação de ocupar um lugar no qual não é bem-vinda se faz presente. Reminiscências de algumas histórias: a história moderna ocidental, que não concebeu indígenas como pesquisadores, estudantes e professores no contexto da academia e a história singular de Luanna, que lida diariamente com suas próprias exigências e cobranças.

Importante destacar que os conteúdos da fala de Luanna que envolvem sua experiência na academia estão presentes de forma espontânea, mas nem sempre. Quando esgotados, eles acabam levando a fala para outros tempos, outras questões, conflitos mais antigos, mais profundos. Em uma determinada semana, teríamos sessão normalmente, mas ela desmarcou bem próximo do horário combinado e me disse que não estava bem. Imediatamente me perguntei: “se ela

não está bem, porque não vir para a análise, justamente o lugar em que se trata o fato de não estar bem?”. Por outro lado, ponderei que nem sempre é possível colocar um afeto em palavras na análise. Às vezes é preciso tempo e espaço para que os afetos possam ser falados. Junto disso, cabe pensar também na resistência, movimento do sujeito que resiste ao tratamento, que não quer atravessar certos pontos, difíceis de serem problematizados, parte do sujeito que não quer cura. Afinal, quem passa por uma experiência mais longa de terapia ou de análise, sabe o quanto é difícil abordar certos assuntos em análise, pois falar é reviver traumas, é experimentar afetos, é sair de uma zona de certezas. Requer desejo do sujeito e também jogo de cintura do analista.

Após pensar em todos estes aspectos, resolvi mandar uma mensagem para ela reforçando que neste espaço que viemos construindo cabe falar não só do que melhora, do que cede, mas também do que não está indo bem, das oscilações. Disse que estaria aqui caso ela quisesse falar a qualquer momento e que ficasse à vontade para escrever também. Mais uma vez ela me disse que tem momentos em que ela não consegue falar. Escreveu um pouco sobre como estava se sentindo por mensagem e eu me coloquei apenas como ouvinte, busquei acolhê-la. Alguns dias depois perguntei como ela estava. Ela me disse que estava se sentindo um pouco melhor e na outra semana tivemos nossa sessão.

Foi muito importante este intervalo. A ausência dela não teve como consequência falta de análise. Ao contrário. Quando ela retornou, não abordou o tema do que havia causado seu mal-estar, nem precisou justificar por que não tinha vindo. Sua fala foi para um lugar novo, abordou como nunca antes certos aspectos de suas relações (esposa, mãe, filha). Demonstrou um saber surpreendente acerca de como estas relações foram decisivas para o modo como se coloca hoje na sua vida profissional e acadêmica.

O inconsciente deu mostras: neste dia, ela se atrasou para a sessão, o que não costuma acontecer. O companheiro estava na faculdade e ela precisou levar a filha a uma festa de aniversário. Pela primeira vez ela estava sozinha em sua casa no momento da sessão, sem a presença do companheiro e da filha. Mesmo que de portas fechadas, esta é uma questão recorrente no *setting* analítico, intensificada

pela pandemia e pelo aumento dos atendimentos online. O espaço de escuta requer sigilo e proteção, onde quer que ele aconteça (no consultório, na praça, em instituições). Supor que alguém pode estar escutando o que se fala durante uma sessão de análise influencia o que se diz. Neste dia, lembro-me de ter perguntado a ela se o fato de estar sozinha em casa a deixava mais à vontade e ela me disse que sim. Desde então mudamos o dia e o horário das sessões para que pudessem ocorrer sempre que estivesse mais tranquila, com menos pessoas em casa. Recurso possível em se tratando de uma análise online, em que não nos encontramos presencialmente em um consultório, mas ainda assim com uma corporalidade viva, com palavras, linguagem, imagens, viabilizadas e marcadas pela tecnologia, pela transferência, pela resistência e pela experiência do inconsciente, que acontecem em detrimento de nosso controle ou provocação racional.

Lembro-me também de uma sessão que fizemos em dezembro de 2022. Já conversávamos há alguns meses. Ela contou de um conflito intragrupal que presenciou e que sempre que ocorre algum tipo de conflito entre colegas indígenas nos grupos de trabalho, dados os modos diferentes de pensar que ali se colocam, ela se vê convocada a se posicionar. Ela afirma que está aprendendo a ser militante, que se vê como liderança em formação. “Desde que a gente se entende indígena, a questão do direito caminha com a gente.” Por outro lado, diante da angústia de não saber exatamente o que pensar e dizer sobre o conflito em questão, ela inventa uma saída: “fui bombardeada no privado, as pessoas querendo posicionamento. Não respondi e fui caminhar.” Ir caminhar, ganhar tempo, se dar tempo para pensar, se libertar da demanda do Outro. Parece uma conquista. Luanna compõe mundos com sua visão extremamente profunda que se encoraja em seus múltiplos atravessamentos, ao analisar:

Só a decolonialidade não é suficiente para mudar a estrutura de hoje. Como não há contradição? Eu sou uma mulher indígena em retomada de minha identidade, mas inserida numa sociedade ocidental. Esta outra cultura me dá coisas que impactam na minha identidade, por exemplo, a tecnologia, que é algo da cultura ocidental que me ajuda em minhas pesquisas.

Da mesma forma, nesta sessão, ela relata sobre uma festa de casamento que não sabia exatamente se queria ir. Decidiu falar que não iria aos seus familiares. Contudo, foi de última hora e se surpreendeu com o quanto se divertiu na festa. “Às vezes poder dizer não torna o sim mais leve”, eu disse a ela. Ela sorriu e perguntou: “Por que é tão difícil a gente ver essas coisas? Eu sei de tudo isso racionalmente, mas na hora de colocar em prática é difícil.” Continuei: “Mas você conseguiu. Se deu tempo para pensar que não queria responder naquela hora e pôde tomar uma decisão depois”.

“Não posso parar” coloca-se como imperativo a Luanna, imperativo que vem sendo atravessado aos poucos, por ela, em momentos como este, que subvertem a sua velocidade habitual. Estar entre seus próprios interesses na universidade e os interesses de sua comunidade e de sua família, envolve mediar relações que a desgastam, por vezes. Ela pondera que indígenas também brigam entre si, também rivalizam, também sentem raiva, inveja, pois são humanos. Destaca ainda que nem todos pensam como ela, que é possível conciliar os interesses. Ela mesma se preocupa com o futuro, afirma com veemência que não quer ser corrompida pelo poder quando se tornar uma professora universitária. Mas busca, ao mesmo tempo, estabilidade financeira pela via de um concurso, busca ter mais conforto, não viver de modo tão restrito em relação aos recursos materiais, conta com a instituição e com os papéis previstos nela para exercer suas pesquisas, suas aulas, defendendo aquilo que acredita em termos da educação.

É certo que estas questões atravessam a transferência em uma relação como a nossa. Inclusive, a questão da autoria da escrita se coloca aqui como fundamental para pensar transferência, metodologia de pesquisa e efeitos de análise. Em vários atendimentos, Luanna me contou, um tanto magoada, sobre episódios que viveu e que presenciou, de pesquisadores não-indígenas que estudavam sobre educação escolar indígena, mas chamaram apenas pessoas não-indígenas, e nenhum indígena, para palestrar sobre o tema em um determinado evento. “Gente, nós já temos pesquisadores indígenas que podem falar com muito mais propriedade acerca do tema, e, no entanto, não são convidados”, falava com indignação. Além disso, ela me relatou uma ocasião em que foi entrevistada por uma pesquisadora, foi

citada inclusive em epígrafe no artigo, que era sobre o tema que ela estuda e não a convidaram para ser coautora. “Por que só podemos ser objeto de estudo e não autores?”

Se considerarmos que uma análise pode operar não apenas pela via da interpretação e do enxerto de sentidos, como discutido anteriormente, há que se considerar que certos atos, pautados em uma escuta, podem trazer efeitos interessantes. Quando convidei Luanna para ser coautora de um capítulo de minha tese, ela se surpreendeu e se emocionou na hora. Agradeceu-me, disse que não sabia exatamente o que na trajetória dela era tão importante de ser contado, mas me perguntou se poderia ir escrevendo algumas coisas para depois conversarmos e compormos juntas a escrita.

Um aspecto importante da transferência se revelou em fala: “Você, Isa, vai se formar no doutorado e isso vai te gerar muitos saltos. Eu já não sei, vou ter que ralar muito ainda para conseguir algo a partir da minha tese”. Diferença posta. Ocupei neste momento da transferência o lugar de pesquisadora privilegiada, mas que pôde receber esta fala, e isso é fundamental. É importante que a transferência seja escutada, que não seja um ponto cego. Sem saber racional prévio, o gesto de convidá-la para construir um texto comigo acerca do nosso trabalho, teve efeitos que viabilizaram sua fala e me deslocaram como analista para um outro lugar: a que não repete atos objetificadores, atos violentos, que aniquilam a subjetividade. Ali importa o lugar endereçado a mim na transferência e como é possível operar com ele, a partir dele.

Importante dizer que esta possibilidade metodológica surgiu também de uma aposta: a de meu orientador. Escuta à minha angústia com a escrita e aos meus impasses éticos como analista e pesquisadora. Ele propôs a possibilidade de co-autoria. Manobra fundamental, embora extremamente difícil, que pôde operar em mim, na análise de Luanna e na escrita desta tese. Efeito cascata. Aqui também se evidencia o inconsciente na pesquisa, na academia, nas relações de ensino-aprendizagem atravessadas por referências tão importantes como as de professor e orientador, figuras formadoras que por vezes não têm disponibilidade nem habilidade para desempenhar o papel de escuta. O espaço de orientação, em

função da escuta que atravessou meu orientador, parece ter operado como supervisão clínica, papel indispensável na condução de uma análise. A supervisão funciona como um terceiro na díade analista-analisante. Terceiro que desloca certezas, que abre possibilidades, escuta a mais que contribui para que o processo de análise em questão seja menos solitário e esteja menos passível de erros (MENDES, 2012).

Realizar uma pesquisa de mestrado ou doutorado é algo que move profundamente um ser humano, desperta demônios antigos, atualizados nos temas de pesquisa (ninguém estuda temas completamente aleatórios, alheios a si). Contar com alteridades que possam viabilizar minimamente estas travessias não é uma futilidade. Além disso, repensar a questão da autoria é algo que se faz profundamente necessário nos currículos acadêmicos hoje. As próprias normas que orientam a construção de um trabalho acadêmico são individualistas. Como acolher e abrigar as alteridades de modo justo em nossas pesquisas? Uma possibilidade é a de conceber autorias conjuntas com nossos interlocutores. Não escrever apenas sobre eles, mas com eles. Processo complexo quando pensamos na prática, mas que precisa ser pelo menos cogitado se quisermos resistir às relações de dominação e opressão no contexto acadêmico.

Retomo a contribuição ímpar de Lacan acerca do discurso universitário e do discurso do analista, que são de extrema relevância para este estudo ao propiciarem pensar como a psicanálise pode ser inserida na universidade. Discurso aqui será entendido como a própria relação do sujeito com o laço social, laço fundado na linguagem, “discurso sem palavras a ordenar as economias de gozo dos laços possíveis” (DOMICIANO, 2021, p. 200).

7.6. Uma passagem pela teoria dos quatro discursos de Jacques Lacan

Lacan, no seminário “O avesso da psicanálise”, articula quatro discursos possíveis de serem pensados como manifestações do laço social, a partir da

perspectiva psicanalítica: o discurso do sujeito histórico, o discurso do mestre, o discurso universitário e o discurso do analista (LACAN, 1969-1970/1997). Para o autor, o laço social se ata por meio dos discursos. Estes, operam no campo do gozo e dizem respeito ao que decanta como real no laço social (DOMICIANO, 2021). Os discursos apontam um momento de construção da teoria lacaniana em que esta dimensão subjetiva (o gozo), como vimos, toma evidência e permite ampliar o olhar acerca do que se entende por linguagem, considerando o modo como foi pensada inicialmente em sua teoria⁷. "

Nas figuras abaixo, é possível notar alguns aspectos imprescindíveis para a compreensão da teoria em questão. Inicialmente, em cada discurso observamos 2 campos: o *campo do sujeito* (antes da seta, ou do lado esquerdo) e o *campo do outro* (depois da seta, do lado esquerdo). Há também 4 lugares: *agente*, *outro*, *verdade* e *produção* e ainda 4 elementos que se movimentam, se deslocam, entre os 4 lugares, de um discurso ao outro: S1, que pode ser entendido como *poder* (ou traço unário, significante mestre); S2, que se refere a *saber*; $\bar{S}$, que se refere ao *sujeito* barrado, dividido pela linguagem e *a*, o *objeto mais-de-gozar* (ou objeto causa do desejo).

Em relação aos 4 lugares, conforme mostra a Figura 2, o *agente* é sempre aquele que dispara o discurso, que se dirige e age sobre o *outro*. Isso gera uma *produção*, baseada em uma *verdade* (que sustenta a posição do agente e que geralmente é velada e impossível).

Para fins desta tese, apresento os quatro discursos, mas darei ênfase ao discurso universitário e ao discurso do analista, uma vez que o que se pretende é compreender como seria possível que a universidade se beneficie do discurso do analista e denunciar os prejuízos do discurso universitário, apontados por Lacan.

7. A saber, ganham evidência neste momento, as dimensões do real, do gozo, de repetição, além do simbólico e do imaginário, já aprofundados nos anos anteriores. Este movimento tem como consequência a teoria do nó borromeano, em que Lacan pensará a subjetividade nos três registros atados, interdependentes: real, simbólico e imaginário (LACAN, 1972-1973/2008).

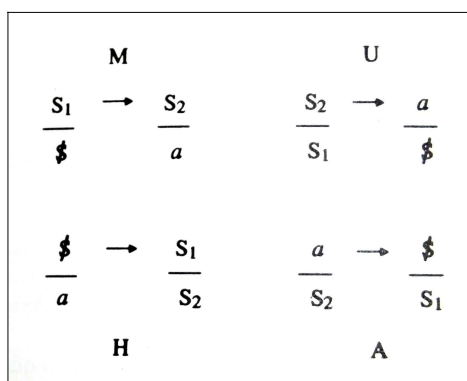


Figura 1

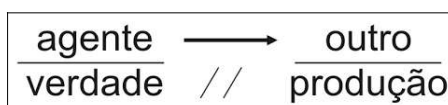


Figura 2

No caso do discurso do mestre, o primeiro da imagem 1, o agente é o mestre, aquele que tem o *poder* (S_1) de usar o *saber* (S_2) do outro para produzir um *gozo* (a) para si. A verdade, embaixo da barra do S_1 (ou do mestre), é um *sujeito* ($\$$). Ou seja, verdade recalcada. O mestre recalca, nega sua divisão ao se colocar diante do outro. As figuras do governante e do chefe são exemplos deste discurso em operação na sociedade. Aqui Lacan se inspirou na relação senhor-escravo, trabalhada anteriormente por Hegel. Ainda, tomou a teoria de Marx como base para este pensamento: o senhor que se apropria do saber de um trabalhador. Este trabalha, mas não é pago completamente (mais-valia). Algo resta, que Lacan vai chamar de mais-de-gozar. O gozo do mestre, gozo que na verdade não é pleno.

O discurso histórico consiste em um $\$$, o *sujeito dividido* como agente, que endereça sua divisão ao outro, o mestre (S_1), que teria o *poder* de produzir uma resposta, um saber (S_2) sobre sua divisão. Como exemplo, podemos pensar a relação médico-paciente, um paciente no hospital que coloca o médico que o trata em posição de mestria, esperando que ele produza um saber sobre sua dor. Acontece que no lugar da verdade do discurso histórico (o que fica recalcado e se mostra depois) temos o *gozo*, a . A verdade do sujeito histórico é fazer o outro (o mestre, S_1) desejar, é questionar o poder, apontando um furo, uma falta: “você não sabe tudo sobre mim”. Cabe dizer que este discurso pode se relacionar à ciência em sua função questionadora, aquela que não aceita respostas fáceis e por onde o conhecimento avança.

No discurso universitário, quem se dirige ao outro, o agente, é alguém na posição de *saber* (S2), o professor. O outro é colocado no lugar de *objeto* (a). Este outro pode ser pensado como o aluno, o estudante em formação. O que se oculta nesta posição de saber, como *verdade*, é o *poder* (S1): imperativo tirânico de tudo poder saber. Professores muitas vezes se colocam como mestres e temos inúmeros exemplos disso nas universidades brasileiras. Mestre como posição que opera a partir da certeza e do poder. Ou, nas palavras de Lacan: "o Eu idêntico a si mesmo, é precisamente daí que se constitui o S1, puro imperativo (LACAN, 1969-1970/1997, p. 65).

O estudante é tomado como objeto, agido pelo saber. Como consequência, ou produção deste discurso, temos o *sujeito dividido* (S) pela própria incompletude do saber. Ou seja, o discurso universitário traz a marca da impossibilidade de educar pelo comando do saber e tem um sujeito como resto irredutível desta operação. Sujeito mascarado em sua divisão, convocado à posição de objeto e a produzir enunciados que se pretende integrais. (CASTRO, 2009; SILVA, 2018).

Cabe destacar que o discurso universitário pode ocorrer em qualquer lugar, e não apenas no contexto acadêmico. Por exemplo, no âmbito de algumas religiões: "fazer o outro engolir o meu saber, que é universal". Assim como o discurso histórico, bem como o do mestre, podem ocorrer na universidade. Destaco ainda que o discurso da ciência estaria mais próximo do discurso histórico do que do discurso universitário. Quando a ciência opera no discurso universitário, o agente não quer saber, e sim sabe, tem certeza disso, acredita que tudo é possível saber e busca o outro para reafirmar este saber. No discurso histórico há um sujeito dividido que procura um mestre, ao qual deposita um saber, mas não todo: discurso que fura o saber do mestre em sua totalidade. O avesso do discurso universitário seria justamente o discurso histórico: "A ciência ganha impulso a partir do discurso da histórica" (LACAN, 1970/2003, p. 436).

No discurso do analista, temos uma possível subversão. O discurso analítico opera como avesso do discurso do mestre (e daqui surge o título do livro em questão: "O avesso da psicanálise"): "ele deve se encontrar no polo oposto a toda vontade, pelo menos confessada, de dominar. Disse pelo menos confessada não

porque tenha que dissimulá-la, mas porque, afinal, é sempre fácil voltar a escorregar para o discurso da dominação, da mestria” (LACAN, 1969-1970/1997, p. 72).

Neste discurso o *agente (a)* se endereça a um $\$$, *sujeito*. O agente é que se coloca como objeto, como causa do desejo. A produção deste discurso é a de um S1, o/os significante/s que representem a singularidade do sujeito. Aqui S1 está mais próximo da noção de traço unário⁸ que de poder. Como verdade, embaixo da barra do agente, está o S2, saber. Saber adquirido pela experiência com o inconsciente, e não saber de determinado autor. Saber é diferente de conhecimento racional.

Os discursos trazem a constatação de que onde há laço social, há relação de hierarquia, há sempre a figura de alguém que funciona como agente. Contudo, é importante marcar que isso não é igual opressão. O analista, por exemplo, dirige a análise, mas não deve oprimir o analisante. Dirigir um tratamento não é o mesmo que dirigir a vida do outro. Além disso, todos os discursos existem o tempo todo, transitamos entre eles, eles circulam socialmente. Todos são discursos de alguma forma necessários. Contudo, o que está em jogo é que não se cristalize em um, ou outro. Que não se perca a capacidade de escuta, de deslocamento, de movimento. Considera-se inclusive que também o analista não está blindado se recair nos discursos como o do mestre ou do universitário. Não está garantido, de partida, que no consultório de um analista e em sua escuta do outro, o que opera é o discurso do analista.

Para Lacan, “o que advém do saber no lugar da verdade no discurso do analista é o mito” (LACAN, 1969-1970/1997, p. 86). Ou seja, o S2 que ocupa o lugar da verdade no discurso tem função mítica, o que quer dizer que o analista favorece uma construção de saber incompleta, “que sustenta uma verdade que não se sabe toda” (DOMICIANO, 2021, p. 200).

8 Traço unário pode ser entendido como “marca primeira do sujeito a partir do significante” (...) “Surge no lugar do apagamento do objeto, sendo antes um traço distintivo, de pura diferença, que marca a divisão do sujeito pela própria linguagem, onde algo, que diz respeito ao objeto, se perde. Por isso, como um nome, marca um a um, na sua singularidade. O nome próprio seria um exemplo de traço unário, na medida em que se situa como marca distintiva e não se traduz” (RINALDI, 2008, p. 60).

Qual seria então a importância do discurso do analista para a universidade? No discurso do analista o desejo de dominar não opera. O que dispara este discurso é a possibilidade de que alguém na posição de agente, cause o desejo do outro (a), possibilitando que o sujeito acesse sua própria singularidade, pela via dos significantes que o compõem, na via da fala e da escuta. É possível que professoras e professores transitem neste discurso em suas aulas, orientações, conversas, avaliações? Esta é uma aposta.

7.7. Algumas considerações teórico-clínicas

Freud (1912/1996) argumentou que é recomendável escrever um caso clínico depois de um certo tempo, quando o trabalho de análise de encerrou. Este modo de pensar a escrita, num tempo posterior, faz sentido, pois depois de um tempo amadurece-se a escuta e certas impressões que não puderam se mostrar em um primeiro momento. O analista estará menos contaminado, supostamente, uma vez que o processo já se decantou um tanto. Aqui, se coloca um impasse e desafio neste trabalho. Escrevo sobre a relação analítica com Luanna em tempo presente. Continuo atendendo-a. Isto tem impactos para a transferência e para o nosso trabalho. De todo modo, venho buscando tratar estes aspectos e esta escrita por lá, em nossa relação, como aponte, buscando subverter, inclusive, um certo modo de escrever em psicanálise. Escrita composta, impura. Certamente ao escrever e falar destes atendimentos daqui a alguns anos, outras nuances, outras configurações, outros destaques, outras escutas se farão presentes. Por isto enfatizei a questão da escrita como ficção no sentido de algo em constante fazer-se (GANE, HARAWAY, 2010). Não se trata, deste modo, de estar menos ou mais contaminado apenas, mas de que a escrita é sempre parcial e localizada.

Na clínica, uma escuta é possível não apenas em um *setting* fechado, tradicional. A pandemia, à nossa revelia, como expressão intensa do real, nos reafirmou isso. Para que haja análise, é preciso que alguém, um sujeito, enderece a

esse outro que é o analista seu dizer. Isso quer dizer que é preciso que este sujeito aposte que há algo ali neste outro chamado analista que pode escutá-lo, com quem ele pode se abrir. Do lado de cá, o analista, não sabe de partida quem é esse outro e precisa também apostar e desejar escutá-lo.

Resgato a transferência como fenômeno que leva alguém a acreditar que pode ser escutado por um analista e que leva um analista a desejar escutar um sujeito. Compreendemos, em acordo com Bairrão (2015), que tanto o analista quanto o antropólogo trabalham com o que lhe é dirigido e têm sempre em consideração o que acontece na relação. Pelo viés da transferência a relação é continuamente recolocada e tratada, como na etnografia, o inconsciente está presente na pesquisa. O autor discute que o papel do pesquisador, assim como o do analista, não é o de atribuir significados. A psicanálise não explica, ela dá abrigo ao discurso do Outro que o próprio sujeito interpreta, ainda que o faça com os ouvidos do pesquisador/analista. Não se trata, desta forma, de interpretar atos, falas e gestos com base em conceitos da teoria psicanalítica, nem de se ater exclusivamente aos sentidos compreendidos pelos interlocutores.

Para Biehl (2008), sintomas e lapsos não estão aí para serem somente interpretados. “Trata-se de identificar as suas trajetórias e verificar se estas trajetórias também podem ser indicadoras de um novo universo de referência que, potencializado, talvez possa adquirir consistência suficiente e força transformadora.” (BIEHL, 2008, p. 422). O próprio ato de falar diante de alguém já produz efeitos naquele que fala, uma vez que a fala do sujeito tem ressonância, inclusive, a ele mesmo, que se escuta falando. Partindo destas considerações, ressalto que minha proposta é destacar, desta relação analítica, o que ela tem de potência para transformação e possibilidade para instauração de novos universos de referência, nos pontos em que individualidade, subjetividade, cultura e coletividade se unem produzindo singularidade.

Guerra (2022) traz algumas contribuições importantes a esta pesquisa quando discute aspectos da relação transferencial no sul global. A autora retoma os principais fundamentos do que foi nomeado de transferência na psicanálise para pensar relações atuais, com atravessamentos diferentes daqueles eurocentrados.

Ela propõe a expressão “sujeito suposto suspeito” no lugar de “sujeito suposto saber”, que Lacan utilizava para endereçar o lugar que o psicanalista ocupa na transferência, como detentor de um saber suposto pelo analisante e que viabilizaria a análise.

A autora argumenta que nosso laço com o outro nasce da internalização do Outro como parte estrangeira de si, nos primeiros momentos de aquisição da linguagem, produzindo uma intensidade não completamente significantizada que deixa um resto de satisfação pulsional. “O eu é sempre um Outro, é sempre conflitivo.” (GUERRA, 2022, p. 165). Amor, identificação, ambivalência, indiferença, são as matrizes que darão base a nossos laços amorosos, de amizade, profissionais, políticos e também o transferencial no trabalho de análise. Contudo aponta uma crise societária atual que atualiza o mestre moderno abaixo da linha do Equador: tem-se o mestre colonizador, que adquire certas particularidades. A dominação colonizadora aqui é marcada pelos efeitos dos processos de escravidão e colonização que apontam modos particulares de relação com o outro, que não fazem laço social: o sujeito é forçado à posição de objeto, subtraído de sua humanidade para atender a um gozo imperialista, acumulativo, predatório. O saber do colonizado é expropriado pelo colonizador como meio de gozo, expropriação mantida pela violência e pela força.

Por outro lado, nota que coexistem abaixo da mesma linha, outras lógicas que resistem ao mestre colonizador, figura que se desdobra em vários segmentos, instituições e figuras atuais. A resistência não cessa de se escrever.

Através dela, o sujeito, mesmo deslocado discursivamente de seu lugar desejante pelas malhas abissais, titubeia, se divide, goza e deseja, bascula e não se fixa indelevelmente na posição de objeto de satisfação imperial (...) A objetificação é sempre não-toda realizada e instala o hiato, a fissura que permite a dialetização afirmativa, abalando sua estrutura discursiva através de nova possibilidade de circulação (GUERRA, 2022, p. 167).

É argumentado que a suspeita se coloca como antecipação insistente que aparece quando não se está seguro diante do outro, quando se desconfia, quando não se sabe sobre alguém. Ela retoma a desconfiança descrita pela psicanálise

como transferência negativa que faz barreira, que resiste ao tratamento analítico. A suspeita como antecipação é vista aqui como modalidade epistêmica que “implica uma verificação, não somente daquilo que houve, mas também sobre a própria suspeita, já que dela não temos provas.” (GUERRA, 2022, p. 168). Opera como dúvida do sujeito acerca de si mesmo, que ao perguntar ao Outro sobre seu valor, seu ser, recebe uma resposta invertida. “Podemos tomar essa suspeita, assim como toda a série de manifestações hostis que definem a transferência negativa, como uma resposta à mensagem de desvalorização que vem do Outro.” (MILLER, 1998/2000, p. 19, citado por GUERRA, 2022, p. 168). Àquilo que não se sabe sobre o outro, se antecipa como mal e negativo, reacendendo o sentimento de estranheza e horror que nos habita.

Contudo, como pensar nos casos em que o Outro de fato adquire a face que fomenta a violência, a guerra, a eliminação, a destruição? Freud e Lacan pensaram sobre os efeitos nefastos das guerras que testemunharam. Como podemos pensar hoje nos efeitos do real devastador em nossa historicidade? A autora enfatiza que o campo transferencial precisa ser revisto. Não podemos desconsiderar as consequências do real de nossa época à clínica. O analisante desconfia da psicanálise e do psicanalista.

Um clique na internet expõe a falácia de qualquer verdade última. (...) O psicanalista foi colocado na prateleira da antiga burguesia e dos objetos cujo *status* possui, no máximo, um charme vintage. (...) O Édipo é herança patriarcal; o falo, índice do poder sexista; a dualidade binária dos sexos, machismo; a geopolítica europeia, dominação colonial; o pensamento científico, apropriação indébita da natureza; a raça, avesso necessário do avanço da modernidade liberal (GUERRA, 2022, p. 171).

Deste modo, a autora pergunta, como é possível que o discurso do analista possa subverter a operação clínica no sul global? Acrescento aqui outra questão: o que possibilitaria a análise entre pessoas de culturas diferentes, considerando a delicadeza e complexidade dos fatores descritos acima?

Para Miller (1998/2000, p.82, citado por GUERRA, 2022, p. 156), “a transferência como amor, como desejo, como erótica, é a bússola de uma certeza fora do significante.” O autor discute que no significante, no simbólico, não há

certeza. Esta, só poderia ser experimentada em uma outorga de confiança onde a referência se dá numa outra dimensão: uma bússola fora do significante. O que estaria em jogo? Algo no inconsciente transferencial permite esta aposta.

Retomo, considerando ainda as perguntas acima, o texto *Carta ao Dr. Unique Cosmofobique*, em que Lucila Gonçalves (2023, p. 9) traz reflexões importantes no que diz respeito às práticas de cuidado e à escuta de pessoas indígenas. O que torna uma análise possível? A pergunta surge em um contexto de supervisão clínica.

Ora, por que não? O que é estar em análise, perguntei. Foi bonito esse diálogo, pois fomos pensando juntas no modo de vida dessa paciente, às vezes na aldeia, às vezes na cidade. No relacionamento dela com um indígena de outra etnia, o que trazia a necessidade de mais deslocamentos. No fato de muitas vezes na aldeia não haver sinal. De ela muitas vezes precisar, além da terapia, de outras práticas de cuidado, ditas espirituais, para suas questões. Aos poucos minha colega foi percebendo que mesmo com as faltas, com as diferenças entre as culturas, quando a moça vinha, estava superimplicada no trabalho, que já durava alguns meses. Ao final, ela concluiu que fulana estava, sim, em análise. O deslocamento para perceber os modos de vida da moça indígena, a configuração da demanda de terapia, o entendimento de como são as condições concretas para estar na sessão foram fundamentais para a colega elaborar e ressignificar o processo em curso. Penso que, se pressupomos que há algo chamado inconsciente, se trabalhamos com a livre-associação, se como analistas nos dispomos a uma escuta de modo que se preservem em nossa mente espaços livres para as associações dos pacientes, por que motivo isso não acontece em relação às teorias que nos norteiam? Se sabemos que todo e qualquer conhecimento é fruto de partilha de conhecimentos, em contínua construção, será que a abertura, a possibilidade de escutar e se reposicionar não seria também um imperativo ético fundamental? Isso me faz pensar em o que é ser psicanalista, o que torna alguém psicanalista... como se desenvolvem as várias dimensões de escuta... fazer uma formação em uma instituição é suficiente? O que o sr. acha?

A psicanálise nasce em Freud como método de mudança e para isto opera com o individual e com o coletivo pela via do inconsciente. Guerra (2022) argumenta que o que a mantém viva atualmente é justamente esta imbricação entre individual e coletivo, que desmascara o universal e denuncia a obscenidade do gozo do mestre (LACAN, 1969/1970), seja ele o mestre moderno, o mestre capitalista ou o colonizador. O laço social é um enfrentamento a ser sustentado e praticado cotidianamente e a psicanálise aponta esta necessidade.

Entendo que a aposta de Luanna certamente contou com a bússola do inconsciente. Encontro inusitado, nas palavras de Haraway. Improvável que se tornou possível. Significantes como “branca e privilegiada” poderiam ter impedido a fala de Luanna ao ativarem sua suspeita, interpelando-a na via de um Outro que levaria esta relação a um rompimento. Estes significantes estão presentes e operam, assim como muitos outros, mas não constituíram impedimento para esta relação e este é um dado importante, ao qual me atento. Daí podemos pensar que outros significantes e algo fora deles também operam e possibilitam nosso trabalho, há algum tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como referência alguns estudos conduzidos com indígenas em outras universidades (AMES, ALMEIDA, 2021; BANIWA, 2009; FAUSTINO, NOVAK, RODRIGUES, 2020; MOLINA, RIBEIRO, 2021; RUANO-IBARRA, GAMA, 2020, entre outros). Na UFG ainda não há estudos desse tipo. Embora este seja um campo preliminar, esperamos contribuir com a compreensão acerca dos modos de subjetivação de estudantes indígenas no ensino superior. Além disso, a tese pretendeu pensar no que viabiliza a escuta a estes estudantes. Por este motivo, recorri não só à psicanálise, mas ao próprio modo como a antropologia tem pensado a subjetividade, os afetos e as relações, na busca por um diálogo interdisciplinar.

Muito do que foi experienciado não pôde ser escrito, pois percebi que muitas pessoas não queriam ser expostas a partir de conteúdos tão íntimos e as respeito nesta decisão. Espero poder continuar escutando essas pessoas, seja dentro ou fora do contexto universitário e além desta pesquisa. Cabe destacar que percebi especificidades culturais que certamente influenciam os modos de sofrer. Por exemplo, os modos como o povo Arapiun se inseriu na região urbana e buscou nome próprio no processo que foi denominado de etnogênese, certamente se relaciona como os arranjos singulares de Luanna em sua constituição subjetiva. Em atendimentos que fiz a pessoas do Alto Xingu, pude perceber como as rivalidades interétnicas entre os povos da região compõem modos de sofrer, gerando medo e desconfiança constantes. Também pude acompanhar uma estudante da etnia Karajá, em uma família inter-racial com um não-indígena, o que também estava presente nos conteúdos de sua fala. Mesmo o afastamento gerado com a vinda para Goiânia não a desconectou de inúmeras preocupações com seus filhos e com os demais familiares, o cuidado com os outros também compõe modos de sofrer.

Estes aspectos ainda requerem maior aprofundamento. Trago-os aqui apenas para dar dimensão do que pode se colocar numa escuta e de como estes arranjos são culturais e singulares, ao mesmo tempo. Nos atendimentos, me deparei com a possibilidade de invenção conjunta do inconsciente – vivo nas palavras, presente

nos sonhos e quando se conta uma história a alguém – e também com o impossível de assimilar, o real na vida dos indígenas. Muitos talvez sejam os modos de nomeá-lo. Quando pensamos no trauma colonial como algo que dura, difícil de ceder, temos dimensão do sofrimento que os estudantes experienciam em suas trajetórias (KILOMBA, 2020; ROLNIK. 2023). Há muito que ainda não foi simbolizado, não está apaziguado na relação entre indígenas e não-indígenas, e com razão. A condição colonial capitalística ainda ferve em nós e compõe nossas relações, mesmo nas tentativas de mitigá-las.

Também pude me deparar com expressões de amarrações subjetivas singulares no que diz respeito aos estudantes indígenas. Quando narram diferenças entre uns e outros, quando se diferenciam de suas famílias, quando contam suas trajetórias em modos de dizer únicos acerca de si e dos outros. Singularidade não quer dizer individualidade, embora seja preciso considerar que os modos como os próprios indígenas compreendem a singularidade talvez não corresponda completamente ao modo como a própria antropologia e os campos psi a compreendem.

Os modos como a psicanálise nomeou certos fenômenos diferem dos modos como muitos grupos étnicos os nomeiam, compreendem e vivenciam. Contudo, as emoções, os afetos, os sofrimentos existem em muitas medidas e estes fenômenos merecem nossa atenção, merecem escuta, em sua busca por alívio e endereçamento. Já temos hoje na literatura alguns indícios de como a escuta deve se referenciar quando se trata de pessoas de culturas diversas (Dunker, 2011; Gonçalves, 2023; Guarreschi, 2022; Nathan, 2018; Rolnik, 2023). O debate, por outro lado, é ainda inicial e merece desdobramentos. A diversidade cultural é imensa, temos em torno de 300 etnias no Brasil, as quais ainda pouco conhecemos do ponto de vista das subjetividades singulares, num contexto de escuta terapêutica. Vale lembrar ainda que boa parte dessas etnias não estão nas universidades.

Dei início a esta pesquisa determinada a aproximar antropologia de psicanálise, talvez como tentativa de aprofundar antigas críticas minhas em relação à psicanálise, contando com a antropologia em sua revisão. Ao longo do estudo descobri que muitas são as diferenças, irredutíveis, entre os campos. Entre elas, e

provavelmente o meu maior aprendizado ao longo desses 4 anos, o comprometimento ético do campo da antropologia, particularmente o da etnologia, com o direito à diferença e à alteridade, em sua radicalidade. Se na psicanálise a singularidade do sujeito e sua imbricação com a cultura possibilitam uma escuta inédita, também singular, no campo da antropologia, quando se trata de grupos étnicos como os povos indígenas, cabe lembrar que nenhuma teoria ocidental é suficiente para esta escuta. Trata-se de caminhar junto com os próprios saberes destes grupos, com os modos como eles próprios nomeiam suas tradições, seus códigos, suas relações e seus modos de sofrer e de adoecer.

Apesar das diferenças, certamente essas disciplinas mantêm entre si diálogos profundos, como vimos, desde seus precursores. Acredito que estes diálogos me tornam uma analista mais advertida e cuidadosa. E, quem sabe, uma antropóloga mais atenta à escuta e ao cuidado com subjetividades em emergência. As contribuições da antropologia para a escuta do outro, para pensar as relações, são muitas e busquei um trajeto que pudesse ressaltá-las ao longo da escrita da tese. Retomo o percurso realizado ao longo dela.

No capítulo 1, desenvolvi acerca da inclusão de estudantes indígenas nas universidades no Brasil, bem como desafios, avanços, problemas e paradoxos deste processo. Procurei apontar que a lógica ocidental moderna positivista opera dentro das universidades, gerando muito sofrimento aos estudantes indígenas e não-indígenas que a habitam. Por fim, retomei a ideia de universidades pluriepistêmicas a partir de Gersem Baniwa, como possibilidade ainda a ser alcançada, o que não se consegue apenas com as políticas de inclusão. Apesar de necessárias, elas precisam ser continuamente revistas e indagadas. O sofrimento se mostra muito além do que as políticas de inclusão o concebem, merece ser reconhecido e também carece de políticas.

Com o capítulo 2, pretendi criar uma base teórico-metodológica que favorecesse situar este estudo e a articulação desafiadora entre antropologia e psicanálise. Com este intuito apresentei aspectos conceituais concernentes à etnobiografia, buscando localizá-la como método que permite dar luz às subjetividades e singularidades humanas. Além disso, resgatei as dimensões do

sujeito e da subjetividade, particularmente no âmbito da antropologia contemporânea, a fim de mostrar como os debates atuais podem favorecer a inclusão do tema das emoções, dos afetos, do sofrimento na pesquisa. A noção de devir, presente em muitos momentos desta tese, é apresentada aqui como dimensão subjetiva que se alinha à experiência dos afetos, como efeito deles, nas relações, e anunciam experiências além da representação.

No capítulo 3, busquei também dar ênfase ao debate entre antropologia e psicanálise, retomando autores brasileiros e estrangeiros, em diferentes linhas teóricas, que têm buscado, antes desta pesquisa, articular este diálogo. Retomei a perspectiva etnopsicanalítica, abordando em que medida ela contribui para este estudo. Busquei também refletir acerca dos limites desta nomenclatura. Além disso, tracei aproximações e distanciamentos entre os campos antropológico e psicanalítico.

No capítulo 4, apresentei conceitos referentes à teoria e à clínica psicanalítica. Destaquei o conceito de fantasia como realidade (psíquica), a fim de construir uma linha de raciocínio para a compreensão da importância da ficção para a psicanálise. Como afirmou Lacan, o simbólico tem estrutura de ficção. A realidade só pode ser amarrada e articulada pelo sujeito a partir da fantasia, como ficção, como narrativa singular. Procurei ainda aprofundar articular esta construção ao pensamento de Donna Haraway, trazendo contribuições do campo da antropologia para pensar a prática de contar histórias como método de pesquisa. Como vimos, a autora trabalha com uma revisão epistemológica da modernidade, que denuncia o que perdemos quando realizamos as grandes separações entre humanos e não humanos, entre indivíduo e sociedade, entre dentro e fora, entre sujeito e objeto. Sua perspectiva contribui a este estudo particularmente pelas implicações metodológicas que traz à prática de conhecer e pesquisar o outro: "a relação é a menor unidade de análise" e "não se pode conhecer o outro sem risco ontológico". São premissas que me sustentaram durante meu percurso nesta pesquisa, uma vez que este trabalho se deu sempre em relação com pessoas muito diferentes de mim, a quem eu queria conhecer. Aprendi que não poderia realizar esta caminhada sem risco ao meu ser, sem me colocar em transformação.

Ao longo dos primeiros capítulos, tracei uma linha de estudo em que a etnobiografia é descrita como prática de se contar histórias, como narrativas sobre si e sobre o mundo, alinhada à clínica psicanalítica como também um contexto em que se conta histórias, repetidas vezes, em uma relação inédita e singular. Por fim, Donna Haraway é articulada a esta construção porque também traz a prática de contar histórias, particularmente de criar novas histórias, como modos concretos de construir mundos. Aqui também entra a perspectiva da ficção. Ficção como algo que se dá no fazer, no falar.

Além disso, apresentei as noções de real e língua para abordar as dimensões subjetivas que extrapolam o simbólico, os significados e a possibilidade de total representação. Busquei colocar esta perspectiva em diálogo com as perspectivas indígenas acerca da língua e da linguagem, do modo como se vive a língua e do que está em jogo na condição dos estudantes indígenas. Eles são, em sua maioria, bilíngues, e os impactos de se transitar por diferentes línguas variam. Cabe lembrar que nas cosmologias indígenas, linguagem e comunicação se dão com atores diversos, muito além dos humanos.

No capítulo 5 trabalhei com as perspectivas dos estudantes indígenas colaboradores desta pesquisa. Busquei dar destaque aos seus modos de viver a universidade, a partir de suas próprias narrativas. Foram apresentadas suas vivências de dificuldades, que evidenciam inúmeras formas de racismo e discriminação. Trabalhei também com uma dimensão que ressoou, a partir de muitas conversas: a possibilidade de tornar e retornar. Tornar, no sentido do que coloca o ser em movimento ao se estar na universidade. Retornar, pois, ao que parece, a universidade proporciona um retorno às suas origens, às suas tradições, e não o contrário.

Explico melhor. Incontáveis foram as violências que colocaram em risco a existência de muitos povos, de muitos saberes, de muitas culturas. Quando os estudantes denunciam seus sofrimentos ao serem pressionados a seguir regras, códigos, padrões acadêmicos muitos diferentes dos de suas comunidades de origem, eles dão notícia de uma estrutura reprodutora de relações coloniais. Por outro lado, esta pesquisa parece ter acessado dimensões subjetivas evidenciadoras

também do contrário: os estudantes indígenas vivenciam a universidade de modo crítico, integrando-a em seus processos de luta. Eles a indigenizam. Fazem isso quando trazem seus cantos e quando diferenciam muito bem a função e a utilidade da universidade às suas próprias causas, como mostra a trajetória de Jacir. Fazem isso também quando utilizam seus conhecimentos técnicos em benefício de suas famílias e suas comunidades, como relatou Jânio Xerente. Fazem isso quando, ao passarem pela universidade, voltam para suas aldeias conquistando respeito, confiança entre os seus, como relataram Araci, Kussugui, Tuane e Amnhàk. Fazem isso, ainda, quando podem falar, contar histórias, de diferentes mundos, aqui e lá, como nos contou Yara.

Além do que foi alcançado com a pesquisa acerca deste ponto, temos como exemplo o relato do discente de pós-graduação Júlio Kamêr Apinajé, trazido por Hirano e Wichers (2024, no prelo, p. 11). Durante uma aula no PPGAS-UFG, o estudante afirmou: “o meu campo está acontecendo aqui, com vocês, observando vocês”. Os autores refletem:

Sim, éramos “nós”, não indígenas, os “Outros”. Essa provocação guarda muitas camadas de complexidade, que vêm sendo continuamente escavadas, removidas, misturadas e entrelaçadas nos percursos pela inclusão da diferença no PPGAS-UFG.

Esta força e expansão subjetivas, como disse Ailton Krenak, não nos absolve da luta por uma universidade melhor, mais acolhedora e pluriepistêmica, nas palavras de Gersem Baniwa. Há urgência de ajustes nas propostas de ações afirmativas, a fim de que possam abranger especificidades que vêm se mostrando ao longo dos anos, desde que as políticas de cotas começaram.

No capítulo 6 busquei dar mostras dessas especificidades, ao trabalhar com as particularidades das vivências de mulheres indígenas da UFG, da Ufopa e de outras universidades, a partir de dados bibliográficos. A interseccionalidade se fez presente mesmo quando não foi um objetivo estabelecido a priori o foco nas questões de gênero, no que diz respeito às vivências de mulheres indígenas no contexto acadêmico. Este capítulo é especial, pois foi escrito em coautoria com

Luanna Arapiun, professora e doutoranda, colaboradora fundamental e enriquecedora desta pesquisa. Aqui, a escrita dá mostras de como a pesquisa começou a tomar outra dimensão, em que, a partir de minha escuta clínica, pude acompanhar trajetórias de mulheres indígenas por um prazo maior.

No contexto dessas mulheres, a discriminação de gênero esteve presentes em muitas conversas e atendimentos. O apontamento da necessidade de maior acolhimento às mulheres que são mães, e seus filhos, dentro das universidades, também foi comum. Seja a partir da criação de espaços específicos para o exercício da maternidade (HIRANO, WICHES, 2024, no prelo), seja dentro das próprias salas de aula, na relação com os professores, como nos mostra Luanna Arapiun, e também nos restaurantes universitários, nos alojamentos. As mulheres deste estudo trazem a marca da resistência quando afirmam que não desistiram mesmo diante de inúmeros entraves, por serem mulheres, dentro e fora das aldeias.

No capítulo 7, abordei aspectos etnobiográficos da trajetória singular de Luanna Arapiun. Aprofundei, particularmente, a relação de escuta que vim estabelecendo com ela ao longo de aproximadamente 2 anos. Escuta que se pretendeu amparada pela psicanálise e pela antropologia. Além disso, neste capítulo busquei pensar a própria psicanálise como possibilidade norteadora de ações concretas, de políticas na universidade, tendo em vista que tanto Freud quanto Lacan tinham questões quanto a este aspecto e produziram escritos sobre este tema.

A pesquisa me permitiu apreender que a escuta de estudantes indígenas guarda complexidades, que precisam ser compreendidas no âmbito da diferença cultural, mas não só. Em muitos momentos fui advertida com o pedido dos meus interlocutores de falarem sem ser interrompidos, especialmente em contextos de partilhas coletivas. Na tradição da psicanálise lacaniana, durante um atendimento, é comum que haja interrupções, para marcar aquilo da escuta que pode ter algum efeito. Demorei a entender o que um pedido de falar sem ser interrompido quer dizer. Aqui cabe lembrar da demanda das primeiras pacientes de Freud a ele, também de falarem sem serem interrompidas. Talvez o que esteja em questão seja

a importância de se escutar sem ter uma pergunta em seguida na ponta da língua, escutar de fato, sem buscar encerrar a fala em um sentido, deixar o outro falar.

Na relação com Luanna busquei articular a escrita etnográfica a um caso que é clínico e biográfico. Entretanto, o que tem de particular em nosso trabalho parte de um viés analítico, dado o modo como ele ocorreu e se desdobrou: havia um sofrimento causando mal-estar. O que caracteriza essa relação é a busca por escuta, por elaboração simbólica, por alívio de sofrimento, pela via da transferência. Uma relação etnográfica também pode ter efeitos terapêuticos e aliviar sofrimento, é claro, na medida, por exemplo, que um indígena encontra ressonância para sua voz a partir do encontro com o pesquisador. Contudo, minha relação com Luanna se ancora neste fim, primeiramente. Nossos encontros, ou sessões, permitem que ela fale do que lhe vier à cabeça, em associação livre. Isto pode ser chamado de psicanálise, mas não é o único modo de escuta e cuidado a sujeitos com inúmeros modos de sofrimento, imbricados em suas questões étnico-raciais, como é a questão indígena na universidade.

Estas ponderações me levam a pensar o seguinte: não sei se é possível uma relação analítica, se imaginamos uma aldeia com pessoas indígenas que não transitam na cultura ocidental, mas este estudo me permite defender a hipótese de que é possível que se escute indígenas nas universidades pelo viés psicanalítico, dada sua potência epistemológica para pensar o sujeito contemporâneo e as subjetividades emergentes. Porém, essa escuta apenas será possível se o psicanalista estiver disposto a se descentrar de seu único mundo, como nos ensina Nathan (2018). No trabalho de escuta, a própria psicanálise se transforma, pois ela nasce e se modifica desse diálogo constante entre analista e analisando, ainda mais ao se abrir para outras alteridades.

É preciso que estejamos dispostos e engajados em acabar com o desconhecimento que temos de nossos povos e nossas próprias origens em nosso país. É preciso que conheçamos as culturas, as etnias, suas inúmeras diversidades e diferenças. A aposta é de que essa perspectiva possa romper com preconceitos no que diz respeito aos indígenas, particularmente aos estudantes indígenas. Retomo aqui a expressão usada anteriormente: são inúmeras vozes, composições,

multiplicidades indígenas. Não existe um sujeito indígena, estereotipado, existem sujeitos indígenas, no plural.

Entendo que me ancorar – sempre temporária e transitoriamente – nas dimensões do inconsciente, da transferência, da resistência e do devir, possibilitou diálogos e escutas com sujeitos de diferentes origens e percursos – a saber, meus interlocutores, minha analisante e eu. Assim como acontece sempre, em alguma medida, na clínica, quando se trata de escutar qualquer outro que se coloca diante de nós. Nesse sentido, não pretendemos falar de etnopsicanálise, uma vez que está no cerne tanto da psicanálise quanto da antropologia que não há saber prévio, de partida, sobre o outro, seja ele quem for: “os parceiros não precedem ao encontro” (HARAWAY, 2022, p. 11).

No caso que tenho acompanhado, Luanna reivindica que certas noções familiares – mãe e filha – sejam reconhecidas no plano político como base para as ações nas universidades. Pensando no processo analítico, talvez uma direção clínica seja, justamente, resgatar e construir com ela, pela via de nossa relação, a multiplicidade de suas composições para além da relação mãe-filha. Esteja ela (Luanna) na posição de mãe, esteja ela na posição de filha.

Nesta pesquisa, além dos marcadores étnicos, culturais e de gênero, também esteve presente uma particularidade: a de estudantes de uma universidade específica, a UFG. Este foi o recorte das interações e das escutas com as quais trabalhei. Não se tratou de um estudo institucional. Alguns números foram apresentados a fim de mapear e caracterizar a presença desses estudantes na universidade. A UFG se destaca por ser uma das universidades brasileiras que dispõe do curso específico de Educação Intercultural.

Como vimos, as trajetórias dos estudantes neste curso parecem se diferenciar pelos relatos de pertencimento e acolhimento, além de aproximação com a própria cultura e com as culturas indígenas de seus colegas, em razão dos conteúdos trabalhados. É possível que isso se dê em função dos próprios objetivos do curso, que se destina à preparação de professores indígenas para atuarem nos seus territórios. Os relatos destes estudantes não abordaram vivências de racismo e trouxeram, talvez, menor sensação de uma dissociação cultural com a vinda para a

universidade. Podemos dizer que é uma formação mais conectada com suas origens, com seus saberes, com suas tradições, o que pode e deve inspirar metodologicamente outros professores, cursos e a própria administração da universidade.

Todos os dados deste estudo foram obtidos em relação, nem sempre isenta de conflitos, mas na aposta, junto com todos os estudantes colaboradores, de que estes dados seriam bem cuidados e utilizados em favor deles, como suporte para ações que visem diminuir o sofrimento dos estudantes indígenas dentro da universidade. Esperamos que este estudo abrigue gérmenes de transformação desta instituição.

Neste ponto insistem os autores trazidos como referência ao estudo: o que precisa ser desconstruída é a unidade, em direção ao múltiplo, ao coletivo, ao pluriépistêmico (BANIWA, 2009). Processo desafiador. Acredito também na contribuição do diálogo tecido aqui tanto para a antropologia quanto para a psicanálise. Se para escutar melhor é preciso recorrer a mais de um saber, que o múltiplo venha em nosso alcance, no esforço contínuo de deslocamento de certezas. Este ponto é crucial. Pude aprender com os estudantes indígenas que é possível alternar entre cosmologias, que não é preciso operar a partir de totalidades e que não se é, o tempo todo, sujeito, ou se tem, o tempo todo, alguma subjetividade. Estas dimensões se tornam manifestas, não existem a princípio, inclusive dentro de uma análise. Na escuta, é preciso contar com alteridades não-humanas, vivas e mortas, que transitam em diferentes mundos.

Por fim, retomo Nastassja Martin (2020), quando ela se refere à sua trajetória em campo, em que foi preciso sair do indistinto – da con-fusão entre ela e o urso – para depois, dado um tempo, retornar. Retornar não para compreender e analisar, mas sim para construir uma narrativa que lhe permitisse escrever. A experiência desta autora me fez companhia nos últimos anos e inspirou a pesquisa em algumas camadas.

Primeiro, no que diz respeito ao indistinto inicial para mim entre antropologia e psicanálise, na ingenuidade de uma comunhão entre campos. Foi preciso sair desta zona indistinta para poder me situar melhor. Segundo, no que diz respeito aos

estudantes indígenas da UFG, quando eles localizam as diferenças entre os lugares e espaços, quando apontam os movimentos de ir e vir, especialmente a importância de retornar às origens, construindo narrativas acerca desses movimentos. Terceiro, no que diz respeito a meu percurso na pesquisa.

É preciso tempo para escrever, não apenas sobre o que foi assimilado intelectualmente, do ponto de vista da análise de dados, mas sobre o que afeta e transforma. O que permaneceu como possibilidade narrativa, passa por uma construção em minha subjetividade de que não podemos abrir mão das fronteiras, embora seja preciso relocalizá-las sempre que necessário e embora seja fundamental reconhecer aqueles que se esforçam ao transitar entre elas. É possível que para os estudantes indígenas essa seja condição de existência, herança de um longo e cruel processo colonizador.

REFERÊNCIAS

AMES, Valesca Daiana Both e ALMEIDA, Marilis Lemes. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, n. 56, p. 244-275. 2021.

ANTONIO, Maria Carolina. Entre o universal e o singular: etnografia da produção de conhecimentos e formas de subjetivações em instituições lacanianas de psicanálise. **Etnográfica**, v. 25, n. 3, p. 561-584. 2021.

APINAJÉ, Júlio Kamêr Ribeiro. **Processo de educação intercultural: possíveis reflexões**. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, 515 p.

_____, Júlio Kamêr Ribeiro. **Mẽ ixpaxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar panhĩ**. Orientador: Alexandre Ferraz Herbetta. Goiânia, GO, 2019. 130 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás.

ARFUCH, Leonor. El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política, **deSignis**, v. 24, p. 245-254. 2016.

BARROS, Mariana Leal de. **Labareda, teu nome é mulher**: análise etnopsicológica do feminino à luz de pombagiras. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

_____, Mariana Leal de; BAIRRÃO, Miguel. Etnopsicanálise: embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica. **Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, v. 11, n. 1, p. 45-54. 2010.

BAIRRÃO, José Francisco Miguel. Etnografar com psicanálise. Psicologias de um ponto de vista empírico. **Cultures-Kairós. Revue d’anthropologie des pratiques corporelles et des arts vivants**, v. 5. p. 2015. Disponível em: <<https://revues.mshparisnord.fr/cultureskairos/index.php?id=1197>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. **O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas**. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN,

R. S.; KRAS, S. M. (Orgs.). Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009.

_____, Gersem Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62, p. 295-310. 2017.

_____, Gersem Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Revista Novos Olhares Sociais**, v. 2, n.1, p. 22-40. 2019.

BANIWA, Braulina; KAINANG, Josileia; TREMEMBÉ, Lucinha (Orgs.). **Vivências diversas. Uma coletânea de indígenas mulheres**. São Paulo: Hucitec Editora, 2020.

BARBIERI, Natália Alves e SARTI, Cynthia Andersen. Psicanálise e antropologia: diálogos possíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 14, n. 1, p. 57-69. 2011.

BARREIRA, Irllys Alencar; DIÓGENES, Glória F. Uma vida que não se conta: nos caminhos da singularidade. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 23, n.3, p. 649-627. 2019.

BENITES, Antonio Carlos. Autobiografia: uma trajetória acadêmica kaiowá e guarani. **Revista Desenvolvimento Social**, v. 28, n. 2, p. 79-99. 2022.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p.37-53. 2018.

BIEHL, João. Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo. **Revista de Antropologia**, v. 51, n. 2, p. 413-449, 2008.

CACCIA, Julia Damacena; DOMINGUES, Eliane. A permanência dos estudantes indígenas na universidade: o que faz a psicologia? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, 2024.

CANGUÇU, Daniela. Escrever a clínica / construir o caso: o que se inscreve numa análise? **Ágora**, v. 24, n. 1, p. 19-27. 2021.

CARNEIRO, Virginia Teles; SOARES, Monalisa Peixoto; SOUZA, Sâmmia Rodrigues. A condição de estudante e o sofrimento na universidade: pesquisa e intervenção. **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, v. 13, n. 2, p. 30-44. 2021.

CASTRO, Júlio Eduardo. Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos. **Ágora**, v. 12, n. 2, p. 245-258. 2009.

CERQUEIRA-FILHO, Gisálio. **Crise na psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CLOUGH, Patricia Ticineto; HALLEY, Jean. **The Affective Turn. theorizing the social**. Durham and London: Duke University Press, 2007.

_____, Patricia. Afterword: the future of affect studies. **Body Society**, v. 16, n. 1, p. 222-230. 2010.

COCCIA, Emanuelle. **A vida das plantas. Uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas**. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. 224 p. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-junto-aos-povos-indigenas/>>. Acesso em: 20 mar 2023.

CRUZ, Felipe Sotto Mayor. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, p. 93-108. 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu editora. 2017, 432 p.

DAL BÓ, Talita. Apontamentos em torno de propostas de antropologias indígenas. **Cadernos do NEAI**, v. 1, n. 5. 2018.

DANAGA, Amanda Cristina. Sujeitos, narrativas e grafias: reflexões sobre etnobiografia e liderança. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 12, n.2. 2020.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2007. 64 p.

DOMICIANO, João Felipe. **O mito e sua estrutura: contribuições da antropologia lévi-straussiana para a formalização da clínica psicanalítica**. Orientador: Christian Dunker. São Paulo, SP, 2014. 294 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade Federal de São Paulo.

_____, João Felipe. **A anatomia torcida dos mitos: perspectivas da antropologia estrutural à clínica psicanalítica**. Curitiba: CRV, 2021. 282 p.

DUNKER, Christian. Ontologia Negativa em Psicanálise: entre Ética e Epistemologia. **Revista Discurso**, v.36, p.217-242. 2007.

_____, Christian. **A importância da antropologia de Viveiros de Castro para a Psicanálise**. 2012. Disponível em: <<https://vimeo.com/52659761>>. Acesso em: 15 fev 2021.

_____, Christian. **Jacques Lacan, com Christian Dunker**. Podcast do Canal Filosofia Pop, Episódio 67. Maio de 2019. Disponível em: <<https://filosofiapop.com.br/podcast/067-jacques-lacan-com-christian-dunker-filosofia-pop/>>. Acesso em: 15 fev 2021.

_____, Christian. **Ontologia negativa. Falando Nisso 315**. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kjvyqjIKhXU>>. Acesso em: 12 mar 2022.

_____, Christian. **Indígenas fazem análise? Falando nisso 269**. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NPiv9xpSJQc>>. Acesso em: 13 mar 2022.

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro. Como a antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis: Vozes, 2013. 215 p.

FARIA, Michele Roman. **Real, simbólico e imaginário no ensino de Jacques Lacan**. São Paulo: Toro Editora, 2019.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, p.1-30. 2020.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, v. 13, n. 14, p.155-161. 2005.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista**: É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020. 218p.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1966/1999.

_____, Michael. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

FREUD, Sigmund. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1912/1996, p 147-162.

_____, Sigmund. **Totem e Tabu**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996, p. 13-125.

_____, Sigmund. **Uma dificuldade no caminho da psicanálise**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1917/1996, p. 147-153.

_____, Sigmund. **Psicologia de grupo e análise do ego**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1920a/1996, p. 89-170.

_____, Sigmund. **A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, vol.XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1920b/1996, p. 183-214.

_____, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996, p. 75-174.

GANE, Nicholas; HARAWAY, Donna. Se nós nunca fomos humanos, o que fazer? Entrevista com Donna Haraway. **Ponto Urbe Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, v. 6, p. 1-18. 2010.

GLOWCZEWSKI, Bárbara. **Entre o espetáculo e a política: singularidades indígenas**. In: Barbara Glowczewski e Rosita Henry. The Challenge of Indigenous Peoples: Spectacle or Politics? The Bardwell Press: Oxford, 2011.

GOLDMAN, Marcio. Da existência dos bruxos (ou como funciona a antropologia). **Revista de @ntropologia da UFSCar**, v. 6, n. 1, p. 7-24. 2014.

_____, Márcio. Contradiscursos afroindígenas: sobre mistura, sincretismo e mestiçagem nos estudos etnográficos. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, v. 9, n. 2, p. 11-28. 2017.

GONÇALVES, Lucila de Jesus Mello. **Na fronteira. Relações de cuidado em saúde indígena**. São Paulo: Annablume. 2011, 123 p.

_____, Lucila de Jesus Mello. Como se conversa? Aproximações, conexões e apoios. **Ide**, v. 39, n.63, p. 27-40. 2017.

_____, Lucila de Jesus Mello. Carta ao Dr. Unique Cosmofobique. **Jornal de Psicanálise**, v. 56, n. 105, p. 265-276. 2023.

GONÇALVES, Antonio Augusto; MAINARDI, Camila; CARVALHO, tatiana Maciel Gontijo. Universidades em transformação? Tensionamentos e possibilidades a partir de múltiplos saberes. **Ñanduty**, v.11, n. 18, p. 1-7, 2023.

GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia. **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Ed. 7 Letras. 2012.

GRANER, Karen Mendes; RAMOS CERQUEIRA, Ana Tereza de Abreu. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1327-1346. 2019.

GREBEWICZ, Margret; MERRICK, Helen. **Beyond the cyborg: adventures with Donna Haraway**. New York: Columbia University Press, 2013.

GUARRESCHI, Luciana. **Da escuta à escrita: casos clínicos dos refugiados da barragem de Belo Monte**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2022.

GUERRA, Andrea Maris. **Sujeito suposto suspeito: a transferência psicanalítica no sul global**. Coleção decolonização e psicanálise. São Paulo: N-1 Edições. 2022

HARAWAY, Donna. Saberes localizados a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p.7-41. 1995.

_____, Donna. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: TADEU, Tomaz. Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 34-118.

_____, Donna. **Colóquio Internacional Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra**, 2014. Youtube. Canal Os Mil Nomes de Gaia, Agosto 2014. Entrevista concedida a Eduardo Viveiros de Castro, Juliana Fausto e Débora Danowski. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1x0oxUHOIA8&t=8s>>. Acesso em: 08 ago 2022.

_____, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chtulucene**. Durham: Duke University Press, 2016.

_____, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021, 184 p.

_____, Donna. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: Ubu Editora, 2022, 416 p.

HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: “**Porque estoy hablando de mi vida**”. In: GONÇALVES, Marco Antonio, CARDOSO, Vânia. Etnobiografia: subjetivação e etnografia. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNÃ, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Orgs.). In: **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019, 258 p.

_____, Luis Felipe Kojima; WICHES, Camila Azevedo. Pensar com cuidado: políticas de ações afirmativas e consolidação do PPGAS-UFG nos anos de 2017 e 2018. No prelo, 2024.

IGREJA, Rebecca. Justiça, identidade e juventude indígena urbana: um estudo sobre os processos organizativos na Cidade do México. **Anuário Antropológico**, v. 44, n.2, p.129-158. 2019.

INEP, **Resumo técnico do senso da educação superior 2021: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 05 Nov. 2024.

JORGE DE CARVALHO, José; KIDOIALE, Makota; CARVALHO, Emílio Nolasco; COSTA, Samira Lima. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. **Sociedade e Estado**, v. 35, n. 01, p. 135-162. 2020.

KATZ, Chaim Samuel; MELMAN, Charles; KOLTAI, Catarina; FUKS, Mário Pablo. Psicanálise e cultura: uma herança freudiana? **Revista Percursos**, n. 34, 2012.

KELLY, José Antonio. Notas para uma teoria do virar branco. **MANA**, v. 11, n. 1, p. 201-234, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020. 244 p.

KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? In: MANICA, Daniela. **Vida & grafias: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KRAHÔ, Letícia Jôkàhkwyj; QUINTILIANO, Marta e OLIVEIRA, Vanessa Fonte. Redes afro-indígenas: uma análise de trajetórias acadêmicas através de um olhar intercultural. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 5. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 34 p.

LARA, Alí; DOMÍNGUEZ, Giazú Enciso. El giro afectivo. **Athenea Digital**, v. 13, n. 3, p. 101-119, 2013.

LACAN, Jacques. O mito individual do neurótico ou Poesia e verdade na neurose. In: **O mito individual do neurótico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1952/2008, p. 9-44.

_____, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1953/1998, p. 238-324.

_____, Jacques. O seminário. Livro 4. **A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1956-1957/1995.

_____, Jacques. O seminário. Livro 5. **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957-1958/1999.

_____, Jacques. O Seminário. Livro 7. **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959-1960/ 2008.

_____, Jacques. O Seminário. Livro 8. **A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1960-1961/ 2010.

_____, Jacques. O Seminário. Livro 10. **A angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962-1963/2005.

_____, Jacques. O Seminário. Livro 11. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/ 2008.

_____, Jacques. **O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969-1970/ 1997.

_____, Jacques. **Radiofonia**. In: Outros escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1970/2003.

_____, Jacques. **A terceira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974/2022.

LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, 515 p.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de Antropologia Simétrica. São Paulo: Editora 34. 2019. 191 p.

_____, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no antropoceno**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2020. 160 p.

LEANDRO, Mardem, COUTO, Daniela Paula, LANNA, Maria dos Anjos Lara. Da realidade psíquica ao laço social: a função de mediação do conceito de fantasia. **Cadernos de Psicanálise**, v. 35, n. 28, p. 27-48. 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A eficácia simbólica**. In: Antropologia Estrutural. Cosac-Naify. São Paulo: 1998 (1958).

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

LISBÔA, Flávia Marinho; NEVES, Ivânia dos Santos. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educ. Soc.**, v.40, 2019.

LUGONES, Marfa. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, n.9, p.73-102. 2008.

MACÊDO, Shirley. Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. **Ecos**, v. 2, p.265-277. 2018.

MACHADO, Maria Helena Pereira. Os Olhos do Império. Relatos de viagem e transculturação. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 39, p. 281-289. 2000.

MAINARDI, Camila; SILVA, Marina Barbosa. Produção de autoria indígena em programas de pós-graduação na área de antropologia: levantamento de dissertações e teses (2010 a 2022). **Nanduty**, v. 11, n. 18, p.251-291, 2023.

MALUF, Sônia. Por uma antropologia do sujeito: da pessoa aos modos de subjetivação. **Campos**, v.14, p. 131-158, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico norte**. London: Routledge, 1983.

MASOTTA, Oscar. **O comprovante da falta: lições de introdução à psicanálise**. Campinas: Papirus, 1987.

MARTIN, Nastassja. **Escute as feras**. São Paulo: Ed. 34, 2022.

MARTINS-BORGES, Lucienne; LODETTI, Mariá Boeira; JIBRIN, Márcio; POCREAU, Jean-Bernard. Inflexões epistemológicas: a Etnopsiquiatria. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. especial, p. 249-255, 2019.

MATRÍCULAS de indígenas em universidades subiram 374% de 2011 a 2021. **Agência Brasil**, 18 Abr. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/matriculas-de-indigenas-em-universidades-subiram-374-de-2011-a-2021>>. Acesso em 05 Nov. 2024.

MAURANO, Denise. **Elementos da clínica psicanalítica**. Volume 1. O desejo e sua ética. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2018.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. Sobre a supervisão. **Reverso**, v. 34, n. 64, p. 49-56. 2012.

MOLINA, Karina da Silva; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Mulheres indígenas universitárias: problematizando ações afirmativas. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. especial, p. 287-313, 2021.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, v. 14, p.13-44, 2000.

NATHAN, Tobie. The benefits of folk therapy. In: NATHAN, Tobie; STENGERS, Isabelle. **Doctors and healers**. Medford, Polity Presse. 2018.

NUNES, Eduardo. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 2, p. 9-30. 2010a.

_____, Eduardo. **O pessoal da cidade: o conhecimento do mundo dos brancos como experiência corporal entre os Karajá de Buridina**. In: COELHO, Marcela de Souza e COFFACI, Edilene de Lima. (Orgs.) Conhecimento e cultura. Práticas de transformação no mundo indígena. Brasília: Athalaia. 2010b. p. 205-228.

ORTNER, Sherry. Subjetividade e crítica cultural. **Horizontes Antropológicos**, n. 28, p. 375-405. 2007.

PAVÓN-CUÉLLAR, David. **Além da psicologia indígena**. Concepções mesoamericanas de subjetividade. São Paulo: Perspectiva, 2022. 178 p.

PAULINO, Marcos Moreira. Mais de uma década da primeira política de ação afirmativa para povos indígenas: novos elementos para debate. In: SOUZA LIMA, A. **A educação superior de indígenas no Brasil Balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 123-150.

PECHINCHA, Mônica Tereza Soares. Aportes da etnografia sul-americanista ao entendimento dos suicídios indígenas: uma tentativa de síntese a partir de noções divergentes de “psique”/“alma”. **Anuário Antropológico**, v. 43, n. 1, p. 223-256. 2018.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo; PEIXOTO, Rodrigo Corrêa Diniz. Os Borari e os Arapium: história do tempo presente. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 3, n. 5, p.140-168. 2019.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Inconsciente e transferência. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 95-103. 2012.

QUINET, Antonio. **Édipo ao pé da letra. Fragmentos de tragédia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 182 p.

_____, Antonio. La língua e sinthoma. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 38, p. 1-19. 2016. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao38/cronica2.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2023.

_____, Antonio. **As 4+1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. 115 p.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Antropologias mundiais: cosmopolítica, poder e teoria em antropologia. **Série Antropológicas**, v. 379, 2005.

RINALDI, Doris. O traço como marca do sujeito. **Estudos de Psicanálise**, n. 31, p. 59-68. 2008.

RIVERA, Tânia. **Psicanálise antropofágica (identidade, gênero, arte)**. Porto Alegre: Artes e Ecos, 2020, 165 p.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen**. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

RODRIGUES, Márcia Barros Rodrigues. História e psicanálise: um diálogo possível. In: SOUBBOTNIK, Michal; SOUBBOTNIK, Olga Maria, (Orgs.). **Enlaces: psicanálise e conexões**. Vitória: PPGL/MEL-Ufes, 2008. p.67-80.

ROLNIK, Suely. **Psicanalistas que falam. Episódio Suely Rolnik**. 12 mar 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y0SDyvf71kc>>. Acesso em: 10 abr 2023.

_____, Suely. **Esferas da Insurreição**. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2023. 206 p.

RUANO-IBARRA, Elizabeth de Socorro; GAMA, Victoria Miranda. Mulheres indígenas, ensino superior e colonialidade de gênero. **Revista Antropolítica**, n. 50, p. 273-299. 2020

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte i). **MANA**, v. 3, n. 1, p.41-73. 1997.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. INCTI: Brasília, 2015.

SANTOS, Cristina Vianna Moreira. Sofrimento psíquico e risco de suicídio: diálogo sobre saúde mental na universidade. **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, v.11, n. 2, p. 149-160. 2019.

SANTOS, Heloisa Leão. **(A)língua segundo o ponto de vista da psicanálise lacaniana**. Orientador: Paulo Eduardo Viana Vidal. Niterói, RJ, 2015. 102 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia. Universidade Federal Fluminense.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, n. 32, p. 2-19. 1979.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131. 2012.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior. Cinco tendências de 1991 a 2020. **INEP**. Orgs. Gustavo Henrique Moraes e Ana Elizabeth M. Albuquerque, 2021.

SERPA, Taísa; MEDEIROS, Ana Carolina. A construção de um caso clínico a partir da articulação entre a etnografia e a psicanálise. **Analytica**, v. 1, n. 1, p.106-133. 2012.

SHIRATORI, Karen; GONGORA, Majoí Favero; OROBITG, Gemma; HOTIMSKY, Marcelo; JÚNIOR, Roberto Romero Ribeiro. “Nós que sabemos sonhar”: Entrevista com Sandra Benites, Sérgio Yanomami e Alberto Álvares. **Revista de Antropologia**, v. 65, n. 3, p. 1-16.2022.

SILVA, Magali Milene. O discurso universitário e a clínica contemporânea. **Cadernos de Psicanálise**, v. 40, n. 38, p. 161-182. 2018.

SILVA, Matheus Moreira; RIBEIRO, José Pedro Machado e BAUMANN, Ana Paula Purcina. “Ainda existe entre nosso povo as trocas tradicionais”: modificações econômicas dentro e fora de algumas comunidades indígenas. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 23, p. 1325-1339. 2021.

SOLER, Colette. **Um outro narciso**. São Paulo: Aller, 2021. 254 p.

_____, Colette. A oferta, a demanda e... a resposta. **Stylus**, n. 26, p. 15-32. 2013.

SOUZA LIMA, Antonio. **A educação superior de indígenas no Brasil. Balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**. Campinas, Editora Unicamp, 2019.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem: um estudo sobre o terror e a cura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**. São Paulo: N-1 Edições. 2022. 412 p.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A Emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia**. Orientadora: Maria Rosário Gonçalves de Carvalho. Salvador, BA, 2010. 478 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia.

_____, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no ensino superior. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 79-98. 2019.

VIEIRA, Marcos André. Da realidade ao real: Jacques Lacan e a realidade psíquica. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 174, n. 16, p. 27-36, 2003.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Proposições**, v. 24, n. 2, p. 109-123, 2013.

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

_____, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002, p.347-399.

_____, Eduardo. Xamanismo transversal. Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica. In: QUEIROZ, Ruben Caixeta; NOBRE, Renarde, Freire. **Lévi-Strauss. Leituras brasileiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____, Eduardo. O Anti-Narciso: lugar e função da Antropologia no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 44, n. 4, p. 15-26, 2010.

_____, Eduardo. Agenciamentos. **Cadernos de subjetividade**. 2011. Disponível em:
<https://cadernosdesubjetividade.files.wordpress.com/2013/09/cadernos2011_baixaresolucao.pdf>. Acesso em: 23 ago 2021.

WAGNER, Roy. Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné? **Cadernos de Campo**, n. 19, p. 237-257. 2010.

WEISSMANN, Lisette. Fazer análise em língua estrangeira. **Jornal de Psicanálise**, v. 54, n. 101, p. 123-140. 2021.