

Concepções indígenas de infância no Brasil

Antonella Tassinari

Resumo: O artigo utiliza dados recentes de pesquisas antropológicas sobre crianças indígenas para analisar aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil. Ao identificar e analisar cinco desses aspectos recorrentes, o artigo aborda questões que vêm sendo exploradas na etnologia sobre a sociabilidade e o pensamento das populações das Terras Baixas da América do Sul, destacando concepções relativas à educação e à responsabilidade dos adultos nos cuidados com as crianças. Verifica-se que, ao contrário da a visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Palavras-chave: Infância; educação; corporalidade.

Abstract The present article uses recent data from anthropological research on indigenous children for analyzing recurring aspects of indigenous conceptions on infancy and child development. On identifying and analyzing five of these recurring aspects, the article approaches questions that are being studied in ethnology on sociability and the thought of the populations in the Low Lands of South America, giving special attention to concepts relative to education and the responsibility of adults in the care of the children. It was verified that, contrary to the adult centered vision of western thought, indigenous thought places the children as mediators between cosmological categories of great importance and recognizes in them potentialities that permit them to occupy places of full persons and producers of sociability.

Key words: Infancy; education; corporality.

Doutora em Antropologia Social pela USP, com pós-doutorado na Equipe de Recherches en Ethnologie Amérindienne na França. É Professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, onde coordena a linha de pesquisa Educação e Infância Indígenas junto ao Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI). É autora de vários trabalhos na área de etnologia indígena e educação indígena e, em 2003, publicou o livro *No Bom da Festa*, pela Edusp. antonella@cfh.ufsc.br

A mirada da Antropologia para as crianças indígenas no Brasil é muito recente e podemos dizer que, embora as crianças sejam aquelas que mais pacientemente nos acolhem nas aldeias, temos nos dedicado muito pouco à interlocução com elas. Sobre a juventude indígena, há ainda menos informações e por isso me atenho às reflexões sobre infância¹. Procuo, a seguir, sistematizar dados mais recentes sobre o tema, produzidos na última década, encontrados em poucas publicações e, principalmente, em apresentações em Congressos de Antropologia².

Ao fazer uma revisão das etnografias sobre duas populações indígenas (Qom e Mbyá), Enriz, Palácios e Hecht (2007) encontraram poucas descrições das dinâmicas cotidianas infantis. Perceberam que essas etnografias se referem às atitudes dos adultos nos cuidados relativos à gestação, ao parto e ao recém-nascido e, em seguida, tratam dos ritos de iniciação dos jovens para sua integração ao mundo adulto. Portanto, entre o nascimento e a vida adulta, há um grande vazio de informações. Pode-se dizer que esse vazio é constante nas etnografias sobre povos indígenas da América do Sul em geral. Segundo Nunes (2005), essa ausência de informações sobre as crianças decorre do “adultocentrismo” que marca o pensamento ocidental, dificuldade que não é compartilhada pelas sociedades indígenas, que reconhecem a autonomia e a legitimidade das falas infantis. Daí a importância de pesquisar o que as crianças indígenas têm a dizer e as maneiras como as várias sociedades indígenas concebem a infância. A autora considera que os estudos sobre infância indígena têm um impacto importante para os trabalhos que vêm se desenvolvendo desde os anos 1990 na Antropologia da Infância, fazendo-os “sair do próprio umbigo”, ou seja, da tendência em girar em torno do problema urbano e do contexto escolar.

Afora alguns trabalhos pioneiros (Melatti e Melatti, 1944; Schaden, 1945; Métraux e Dreyfus, 1958) dedicados à educação e cuidados com as crianças indígenas, somente na última década a Antropologia volta sua atenção para estes pequenos interlocutores, a partir de uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação. Os primeiros trabalhos já ressaltavam a autonomia e a independência das crianças indígenas, o carinho e a complacência dos adultos em relação às suas atitudes e a ausência de castigos físicos. Porém, nossa visão da infância como um “vir-a-ser”, não nos permitia levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças. A liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência uma de pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem.

Além dessa idéia bastante difundida de que as crianças gozam de grande liberdade nas aldeias e nunca são punidas ou castigadas pelas suas atitudes, outra idéia nada alentadora é construída através de notícias de práticas como infanticídio de recém-nascidos e raptos de crianças maiores. Como explicar atitudes aparentemente tão antagônicas em relação às crianças, da paciência extrema com as atitudes delas à crueldade do assassinato ou do rapto?

Para nos aproximarmos dos conceitos nativos de infância, será importante manter uma distância dessas duas imagens, tanto da candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância. Será preciso buscar as formas indígenas de conceber as crianças e os adultos, para poder compreender as relações estabelecidas entre eles. A literatura da última década que vem focalizando e procurando escutar a criança indígena revela possibilidades de vivenciar a infância com muito mais independência e autonomia do que poderíamos supor, já que estamos muito marcados por uma noção de infância como etapa incompleta da vida, dependente da instituição escolar e das atividades dos adultos.

Além das duas ressalvas feitas acima, ou seja, o reconhecimento de que são poucos e recentes os estudos sobre infância indígena e a necessidade de manter alguma distância de nossos preconceitos sobre infância e dos estereótipos sobre o modo como os indígenas tratam a infância, será importante fazer uma terceira ressalva antes de continuarmos: não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida. Portanto, as caracterizações que apresentarei a seguir não podem ser generalizadas para qualquer contexto indígena, nem tampouco serem tomadas como critérios de indianidade. São frutos de uma tentativa de sistematizar e buscar características comuns às descrições ora disponíveis sobre infância indígena, associando-as também às certas caracterizações que vêm sendo elaboradas sobre a sociabilidade e o pensamento ameríndios.

O reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão

Em geral, quando pensamos na autonomia infantil, sempre a restringimos a certas esferas nas quais permitimos que as crianças tomem decisões. As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite

tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou a comunidade.

Um bom exemplo é narrado por Lévi-Strauss sobre sua tentativa de negociar um vaso com uma senhora Kadiwéu³:

Quererá aquela índia vender-me este vaso? Por certo que quer. Infelizmente, não lhe pertence. Então a quem pertence? – Silêncio. Ao marido? – Não. – Ao irmão? Também não. – Ao filho? Nem a este tampouco. Pertence à neta. A neta é a proprietária inevitável de todos os objetos que queremos comprar. Olhamos para ela – tem três ou quatro anos, acocorada perto do lume, entretida com o anel que lhe enfiei no dedo há alguns instantes. E começam então com a menina longas negociações nas quais os pais não participam de maneira nenhuma. Um anel de 500 réis deixam-na indiferente. Um broche de 400 réis decide-a.

Lévi-Strauss supôs que a peça pudesse ser de propriedade de várias pessoas, todos homens, mas ficou visivelmente constrangido de ter que negocia-la com uma menina de 4 anos.

Segundo Flávia Mello (2006), a noção Guarani de infância difere radicalmente daquela ocidental que considera as crianças como “seres em formação”. Para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. A criança que surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*angiie*) que é transmitida pelo sangue dos pais e carrega os fenótipos. Também é referida na literatura como uma alma telúrica (*ã*). Mas há ainda o espírito (*ñe'e*) que é transmitido pelos deuses ao feto e que o torna humano. A origem dessa alma divina é reconhecida pelos rezadores no ritual de nomeação. Há *ñe'e* novos e antigos: os novos são mais agitados, adoecem muito e são mais facilmente “capturados” por espíritos “*ayviradjá*”, levando a criança à morte. Já os *ñe'e* antigos são mais centrados, circunspectos, não nascem com conhecimentos, mas buscam-no com mais frequência e profundidade. É desta forma que as atitudes das crianças são respeitadas e sua autonomia pela busca de conhecimentos é reconhecida, havendo esforços dos adultos para que o *ñe'e* tome gosto pela vida e permaneça entre nós.

Clarice Cohn (2000) também dá exemplos de autonomia infantil entre os Kayapó. Na língua Kayapó, *mari* significa ouvir, fazer sentido, compreender, ensinar e aprender. O processo de aprendizagem Kayapó envolve não só a transmissão de saberes, mas o fortalecimento dos órgãos sensoriais, ou seja, fabricar os corpos e as pessoas. O processo transcorre com informalidade e cotidianamente, mas há certas habilidades que só

podem ser ensinadas por especialistas em processos mais formais, e são as crianças e jovens que tomam a iniciativa de procura-los. Há, portanto, uma autonomia na seleção do que se quer aprender. Segundo a autora, os Kayapó dizem que as crianças “tudo sabem por que tudo vêem”. Ou seja, os processos de aprendizagem não retiram as crianças do mundo, ao contrário, é a visão de tudo que possibilita a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os Kayapó dizem que “nada sabem porque são crianças”, referindo-se ao fato de ainda não terem os órgãos desenvolvidos para compreender tudo.

Nos dois casos, a criança é respeitada como sujeito de sua própria educação. Em recente pesquisa, que realizei com Camila Codonho com as parteiras Galibi-Marworno, percebemos que os alimentos oferecidos às parturientes visam atingir o feto, sendo este o responsável pelo seu nascimento. Assim, a mãe toma chá de pimenta e mingau para fazer o feto ficar forte, quente e para ter a força necessária para nascer. A mãe não come carne de animais ou peixes que moram em tocas, para que a criança não fique escondida no útero, dentre outros tabus alimentares que associam características dos animais à situação do parto. Ou seja, o bebê é reconhecido como sujeito e autor de seu próprio nascimento e aos pais cabe alimentá-lo, produzir o seu corpo de forma adequada.

O reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos

A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. A concepção Kayapó de que as crianças “tudo sabem porque tudo vêem” se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as crianças. Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração.

Essa noção vem ao encontro de algumas contribuições recentes da Antropologia da Infância, especialmente Hirschfeld (2003), que afirma que as crianças têm uma habilidade cognitiva para a aprendizagem que vai se perdendo com a idade adulta. Isso fica especialmente evidente no aprendizado de línguas (Jisa, 2003). É por isso que as crianças aprendem

muito mais do que os adultos lhes ensinam, pela sua habilidade de processar tudo à sua volta: o dito e o não dito, o explícito e o velado, o entendido e o subentendido. Sob este prisma, que os povos indígenas não desconhecem, as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social. Retira-las do convívio social, resguarda-las em espaços “infantis” – que é o que fazemos nas escolas, creches, *playgrounds*, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação.

Camila Codonho (2007) pesquisou crianças Galibi-Marworno e demonstrou que suas atividades cotidianas transcorrem em grupos formados por irmãos e primos que convivem num mesmo segmento familiar. Como a regra é habitar junto da família da esposa, esses segmentos são formados por um casal mais velho, seus filhos solteiros, suas filhas, genros e netos. Codonho mostra que boa parte da socialização das crianças ocorre no interior desses grupinhos, onde os mais velhos ensinam muitas habilidades, técnicas e conhecimentos aos mais novos. A autora chamou de “transmissão horizontal de saberes” essa educação realizada entre crianças, independente dos adultos, que é uma outra forma de pensar nas crianças como sujeitos da educação, não apenas escolhendo o que deseja aprender, mas também ensinando as outras crianças.

O reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos indígenas a responsabilidade por educar as crianças e dar-lhes condições de aprendizagem. Em geral, verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças. Schaden (1945) descreve a atitude tão difundida de produzir objetos em miniatura para que as crianças possam acompanhar os pais na lida cotidiana: mini-arcos e mini-cestos são produzidos para que meninos e meninas acompanhem pais e mães em suas atividades e voltem com alguma contribuição própria para a refeição da família. É bonito ver como os pais são atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os a colaborar quando são capazes (por exemplo, a carregar um pouco de mandioca em sua pequena cestinha), mas não exigindo que façam mais do que têm condições de oferecer.

Entre os Karipuna, por exemplo, observei que as crianças trabalham junto com os adultos, fazendo pequenos trabalhos “de crianças” que se intensificam em complexidade e força conforme vão crescendo. Porém, se têm vontade de fazer outra coisa, as crianças podem deixar o trabalho inconcluso, coisa que os adultos jamais podem fazer. Num mutirão para fazer farinha, por exemplo, crianças bem pequenas podem auxiliar as mães a descascar mandioca, portando com desenvoltura um grande fa-

ção. As crianças menores auxiliam carregando água do poço. Já as crianças maiores, com 9 ou 10 anos, têm responsabilidade de auxiliar os pais a raspar mandioca, a cuidar da farinha no forno, enquanto cabe aos jovens o serviço pesado de ralar mandioca. Nesses mutirões, somente as crianças menores podem abandonar o trabalho antes de terminado.

A educação como produção de corpos saudáveis

Além de ensinar as habilidades necessárias para os trabalhos cotidianos, a educação indígena dedica-se especialmente à produção de corpos saudáveis. O tema da “fabricação dos corpos” tem sido muito explorado nos estudos sobre povos indígenas da América do Sul (Seeger et al, 1978), reconhecendo que essas populações associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais.

A preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas. Por isso, há muito pouco recurso à palavra, o que não deve ser confundido com um mero “aprender fazendo não-sistematizado”. Assim, encontramos listas enormes de alimentos que devem ser ingeridos em certas fases da vida ou em certas circunstâncias e alimentos proibidos para estes momentos. Essa parece ser a esfera na qual as crianças não têm liberdade de escolha, e se deixam levar pelas prescrições dos adultos. Também quando são submetidas a certas técnicas que provocam dor ou exigem esforço, costumam aceitá-las com resignação, como as escarificações que os Kayapó fazem nas crianças agitadas para verterem sangue e se acalmarem, ou as atividades exaustivas que os homens impõem aos jovens Xavante que habitam a casa dos solteiros, para desenvolverem corpos belos e saudáveis, e aprenderem coisas importantes à vida adulta, como sonhar adequadamente (Maybury-Lewis, 1984).

Sendo assim, fica evidente que os cuidados com a educação das crianças são os mesmos que visam a sua saúde e bem estar. Há o entendimento de que a educação de pessoas íntegras e moralmente corretas depende da produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados. Montardo (2003) explica que a palavra guarani “*umuatirõ*”, que pode ser traduzida por “afinar, consertar, adequar” é usada para se referir à afinação de um instrumento ou do coral, mas também se refere ao que acontece com o corpo nos rituais. Ou seja, a

correta produção do corpo, sua “afinação”, depende também da participação adequada nos rituais.

Etnografias que abordam noções indígenas de saúde e doença vêm mostrando que é recorrente a noção de que as doenças ou a morte são provocadas por atitudes predatórias de entidades cósmicas contra os humanos. Os Piaroa, por exemplo, consideram a doença como um processo de “ser devorado” (Overing, 1975). Os causadores das doenças podem ser espíritos de mortos, entidades relacionadas aos animais caçados ou a ambientes percorridos, seres sobrenaturais, manipulados ou não por humanos com habilidades de feiticeiros. As crianças seriam o alvo mais frágil dessa atitude predatória, pois se acredita que seus espíritos ainda não estejam bem “presos” ou “fixos” no corpo, e por isso demandam muita atenção e cuidado, pois podem ser mais facilmente capturados pelos espíritos. É com esse intuito que os Kayapó evitam ao máximo que as crianças chorem, pois o choro afastaria o espírito de seu corpo, e com o mesmo objetivo fazem as escarificações, para verter o sangue, acalmar a criança e permitir que o espírito volte a habitar o corpo (Cohn, 2000).

A noção indígena de educação, portanto, não se dirige apenas à transmissão de idéias, conhecimentos, técnicas e valores, mas reconhece que aquilo que se sabe é “incorporado”, toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber os conhecimentos. Segundo Limulja (2007), entre os Kaingang, a produção correta dos corpos se inicia com os primeiros cuidados com o recém-nascido e o destino dado à placenta. Por isso, muitos problemas que este povo enfrenta atualmente vêm sendo atribuídos por eles ao impedimento de seguir essas antigas técnicas nos partos realizados em hospitais.

O papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas

As etnografias têm dado exemplos de que as crianças, especialmente as mais pequenas, são importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana. Embora sejam consideradas e respeitadas como seres completos, em alguns casos, como entre os Guarani, ressalta-se sua proximidade com os deuses. Em outros casos, ressalta-se sua semelhança aos animais, numa concepção muito difundida de que os animais são também “gente”, embora de uma qualidade corpórea diferente da nossa, que os fazem ter seus próprios “pontos de vista”.

Refiro-me a teorias recentes da etnologia que têm explorado uma característica do pensamento ameríndio definida por “perspectivismo”

(Viveiros de Castro, 1996), em alternativa às antigas definições do pensamento indígena como “animista”. Segundo Viveiros de Castro, não se trata apenas de pensar que todos os seres têm “alma”, mas de conceber o cosmos como habitado por várias categorias de seres, cada qual com um “ponto de vista” próprio. Assim, nós humanos nos vemos como “gente”, o que nos permite caçar e consumir macacos e queixadas, mas também sermos caçados por onças. Estes animais, por seu turno, também se vêem como “gente” e, desse outro ponto de vista, nos vêem como onças (se são caçados por nós) ou como macacos ou queixadas (se nos caçam). Dessa maneira, o cosmos é pensado num constante movimento de predação e consumo, no qual se engajam seres de diferentes “pontos de vista”, que dependem uns dos outros: humanos, animais, deuses. O movimento complementar à predação vem sendo caracterizado como “produção” (Overing, 1991), referindo-se aos cuidados com a construção dos corpos, como vimos acima, através da alimentação correta, da ornamentação e das técnicas corporais.

Nessa economia nativa de produção e predação, as crianças ocupam um lugar central, sendo as mediadoras entre as várias categorias cosmológicas. Entre mortos e vivos, entre deuses, animais e humanos, há uma relação agonística constante marcada pela possibilidade da captura das crianças do outro. Tudo se passa como se cada categoria cósmica buscasse, através das crianças, fazer valer seu “ponto de vista”. A esse respeito, é bastante ilustrativa a idéia Guarani de que as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças é também uma forma de “captura-las” dos deuses. Esse investimento depende de convencer o *ñe’e* a habitar seu corpo.

Myriam Alvarez (2004) também observou que a criança na sociedade Maxakali é mediadora das relações entre segmentos aliados e também entre vivos e mortos. Nos rituais de iniciação, há uma encenação em que crianças já falecidas, representadas por outras crianças ornamentadas, são recebidas por suas mães, sendo o foco da dramatização ritual. A autora ressalta que a iniciação dos jovens só pode se dar por intermédio ritual dessas crianças falecidas.

Em alguns casos, como entre os Kadiwéu, a captura de crianças é também uma prática recorrente, não apenas simbólica, mas efetiva. Lecznieski (2005) propôs pensarmos nessa atitude em relação às crianças dentro da lógica Kadiwéu em detrimento da lógica ocidental: no caso Kadiwéu, a predação não diz respeito à destruição. A autora mostrou a presença constante do tema do rapto das crianças na mitologia, na vida diária e na história (em que ficaram famosas as expedições guerreiras e

os raptos de crianças das localidades vizinhas) e sugeriu que, para os Kadiwéu, criar crianças raptadas de “outros” – inimigos, estrangeiros, afins –, é um movimento de “aproximação” desta alteridade para a vida doméstica. Como vimos, no pensamento ameríndio, o que é visto como “predação” de um ponto de vista, pode ser visto como “produção” de outro ponto de vista. Os Kadiwéu desejam capturar crianças de “outros” para cuidar delas e familiariza-las a si. Por outro lado, como observa a autora, se uma criança Kadiwéu é “cativada” por outro, só resta desejar que ela seja bem cuidada em sua nova morada.

O papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais

Os cuidados com as crianças, a sua correta “produção”, é realizada num espaço familiar, entre aqueles que convivem juntos, partilham alimentos e substâncias corporais. Nessa esfera familiar, as crianças são educadas e seus corpos são produzidos. Mas, apesar do ideal de “identidade”, essa esfera familiar só pode existir a partir da combinação de seres diferentes socialmente, pois não se pode casar entre os “mesmos” (aqueles considerados consangüíneos), mas deve-se casar com os “outros” (afins). Isso nos remete a outra idéia bastante explorada no pensamento ameríndio que é a oposição complementar entre “nós” e “outros”. Essa oposição, como vimos acima, pode ser pensada em relação aos seres cosmológicos, mas também em relação à própria sociedade. É essa diferença que permite o próprio parentesco, que é visto como um balanço entre “nós” e “outros”.

Joanna Overing (2002) compara algumas estruturas de sociabilidade indígenas e mostra que, para certas populações, como as do Brasil Central, a oposição entre “nós/outros” é tematizada no interior da sociedade, entre segmentos que se opõem ritualmente e/ou que regulam os casamentos. Desta forma, a sociedade se divide entre “parentes/não parentes” ou “consangüíneos/afins” ou “com quem posso casar/com quem não posso casar”, ou “da minha metade/da outra metade”. Para outras populações, com as amazônicas, essa oposição é obliterada no interior do grupo social, e reforçada em relação ao exterior: os estrangeiros, os inimigos, os mortos, os deuses. Dessa forma, a vida social é dividida entre “aqueles com quem convivo/aqueles com quem não convivo”, “aqueles com quem troco/aqueles com quem não faço trocas”. Segundo a autora, essas duas variações partem de uma mesma maneira de conceber o “outro” – o diferente, seja social ou cósmico, como potencialmente

perigoso. A forma de lidar com essa diferença, com o perigo da alteridade, é procurar cativa-la, aproxima-la, traze-la para o grupo familiar. Transformar o “outro” em “nós” parece ser o grande investimento das sociedades indígenas, aliado ao movimento complementar de transformarmos em “outros”.

Os trabalhos de Alvarez (2004), Lecznieski (2005) e Mello (2006) mostram que as crianças são importantes mediadores e ocupam lugar central nesses processos, apontando para a urgência de repensarmos essas comparações sobre a sociabilidade indígena tendo em conta o lugar ocupado pelas crianças. Podemos dizer que as formas ameríndias de transformar o “outro” em “nós” dizem respeito aos cuidados com crianças, pois toda criança traz a marca da alteridade, como vimos, sendo associadas com os deuses, animais ou com os outros segmentos sociais.

Por isso, as difíceis relações com os afins são sempre mediadas pelas crianças. Segundo Alvarez (2004), para falar com um afim com quem se tem uma relação de “vergonha”, especialmente os sogros, os Maxakali assumem a voz de seus filhos, e falam com os sogros como se fossem os filhos falando com os avós. Cohn (2000) descreve situações em que as crianças Kayapó levam e trazem recados dos diferentes grupos domésticos que cotidianamente não se relacionam entre si. Também os Piaroa usam recursos de tecnonímia para se dirigir aos afins, remetendo-se às crianças como mediadoras: como consideram indelicado dirigir-se à mãe do marido com o termo correspondente a “sogra”, chamam-na de “avó do meu filho”, o que é muito mais gentil (Overing, 1975).

Em vários casos, a própria inserção social dos adultos se dá por intermédio das crianças. Como vimos, no caso Maxakali, da iniciação de jovens na vida adulta pela mediação simbólica e ritual das crianças falecidas. Entre os Kayapó (Vidal, 1977), homens e mulheres mudam de *status* quando têm o primeiro filho ou o primeiro neto, participando de diferentes categorias de idade. Com o nascimento do primeiro filho, os homens passam participar de forma plena nas reuniões do conselho dos homens e, com o primeiro neto, atingem a categoria mais respeitável dos sêniores. Entre os Xavante (Maybury-Lewis, 1984), os filhos representam o aumento da facção política paterna, ampliando também seu poder no conselho dos homens. Dessa maneira, vê-se os pais carregarem com muito orgulho seus filhos no colo, pois com eles também ostentam seu próprio status.

Finalmente, há situações de contato com os não-índios em que as crianças indígenas ocupam uma importante posição de mediadoras. Ao

estudar o cotidiano das crianças Guarani da aldeia M'Biguaçu em Santa Catarina, Oliveira (2004) percebeu que elas estavam no centro de uma política de estabelecimento de contato controlado com os não-índios, através de sua participação nas atividades escolares, na casa de rezas e no coral infantil. Nas apresentações do coral, por exemplo, as crianças são consideradas como "sondaro" (corruptela de soldado, também traduzida como "guerreiras", "aquelas que vão na frente"), numa política de divulgar a cultura guarani para os não-índios. Também entre os Pataxó de Coroa Vermelha, na Bahia, Miranda (2005) analisou o papel preponderante das crianças indígenas no estabelecimento de relações com os não-índios. Trata-se de uma situação de extrema exposição frente aos turistas que visitam o Museu e o Shopping Indígena de Coroa Vermelha. As crianças parecem ter muito mais desenvoltura que os adultos para comercializar com os não-índios e impressioná-los com aspectos de suas culturas. Nesses casos, as crianças são mediadoras das relações entre índios e não-índios, ali colocadas estrategicamente pelos adultos, por reconhecerem suas habilidades para lidar com essas situações.

A guisa de conclusão...

Gostaria de encerrar retomando o que foi apresentado acima. De início, fiz três ressalvas para que possamos tratar com respeito e responsabilidade as concepções indígenas de infância: a) reconhecimento de que ainda temos poucos dados etnográficos; b) necessidade de deixar de lado nossa visão de infância e os estereótipos sobre a candura ou a crueldade indígenas; c) reconhecimento da diversidade sócio-cultural indígena e do caráter provisório das generalizações. Em seguida, explorei cinco aspectos que parecem recorrentes nas concepções indígenas sobre a infância: 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis, 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. Ao tratar desses aspectos, abordei algumas questões que vêm sendo exploradas na etnologia sobre a sociabilidade e o pensamento das populações das Terras Baixas da América do Sul, destacando concepções relativas à educação e à responsabilidade dos adultos nos cuidados com as crianças.

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como media-

doras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Ainda que todas essas concepções sejam muito estranhas para nós, acredito que tenham muito a nos ensinar.

Notas

¹ Este texto foi originalmente escrito para ser apresentado na 156^a Assembléia Ordinária do CONANDA, como parte da Mesa “A Realidade das Crianças e Adolescentes Indígenas’ no Brasil”, ocorrida em 3 de outubro de 2007, em Campo Grande/MS. Agradeço a Benedito dos Santos pelo convite para elaborar o texto. O CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente –, está previsto na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi instituído pela Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991 e atualmente está vinculado administrativamente à Secretaria Especial de Direitos Humanos, órgão da Presidência da República.

² Refiro-me às seguintes fontes: as dissertações de Nunes (1997), Cohn (2000), Oliveira (2004), Codonho (2007), Limulja (2007); a tese de Lecznieski (2005); a coletânea organizada por Lopes da Silva & Nunes (2002); o artigo de Alvarez (2004); os trabalhos apresentados durante a VI Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2005, em Montevideu (no GT “Infância Indígena: Perspectivas e Desafios Educacionais” coordenado por Angela Nunes e Antonella Tassinari), na XXV Reunião Brasileira de Antropologia, em 2006, em Goiânia (no GT “Por uma Antropologia da Infância” coordenado por Ângela Nunes e Benedito dos Santos e no Seminário “Infância” coordenado por Antonella Tassinari) e na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2007, em Porto Alegre (no GT “Educação Indígena”, coordenado por Antonella Tassinari, Stella García e Mariana Paladino); os trabalhos desenvolvidos e discutidos no Projeto de Pesquisa Educação e Infância Indígenas, coordenado por Antonella Tassinari no NEPI/UFSC e financiado pelo CNPq.

³ Texto publicado em *Tristes Trópicos*, retomado por Lecznieski (2005) para pensar na infância entre os Kadiwéu.

Referências

ALVAREZ, Miriam. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, n. 15, v. 1, p. 49-78, 2004.

CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. Dissertação (Mestrado em Antropo-

- logia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2007.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2000.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*, São Paulo: Melhoramentos/FNME, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UFSCar, São Carlos, 2006.
- HENRIZ, Noelia; PALACIOS, Mariana; HECHT, Ana Carolina. El lugar de los niños Qom e Mbyá en las etnografías. In: VII REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL. *Anais...* Porto Alegre: ABA/UFRGS, 2007.
- HIRSCHFELD, Lawrence. Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? *Terrain*, Paris, n. 40, p. 21-48, 2003.
- JISA, Harriet. L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, Paris, n. 40, p. 115-32, 2003.
- LECNIESKI, Lisiane. Uma economia política de crianças. In: *Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2005.
- LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2007.
- LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- MAUSS, Marcel. Transmission de la Cohesion Sociale: Tradition, Éducation" In: _____. *Cohesion sociale et divisions de la sociologie, Oeuvres*, v. 3. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969, p. 328-46.
- MAYBURY-LEWIS, David. *A sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- MEAD, Margareth. The Primitive Child. In: _____. *A Handbook of Child Psychology*. Worcester, Mass.: Clark Univ. Press, 1931, p. 669-87.
- MELATTI, Júlio Cezar; MELATTI, Delvair Montagner. A criança Marubo: educação e cuidados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 293-301, 1944.
- MELLO, Flávia. Reflexões sobre infância e Educação Guarani. Comunicação apresentada no *Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena*, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.
- MÉTRAUX, Alfred; DREYFUS-ROCHE, Simone. La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu. In: _____. *Miscellanea Paul Rivet*. México, 1958.
- MIRANDA, Sara. A construção do self em contexto de acentuada exposição urbana: o caso da população infantil de Coroa Vermelha, Bahia. In: VI REUNIÃO DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. *Anais...* Montevideu: Universidad de la Republica, 2005.

MONTARDO, Deise Lucy. O fazer-se de um belo guerreiro – música e dança no jero ky guarani. *Sexta feira*, São Paulo, v. 7, p. 67-73, 2003.

NUNES, Ângela. *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 1997.

NUNES, Ângela. Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre Infância Indígena e vice-versa: impasses e possibilidades. In: VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. *Anais...* Montevideu: Universidad de la Republica, 2005.

OLIVEIRA, Melissa. *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2004.

OVERING, Joanna. *The Piaroa: a people in Orinoco basin*. Oxford: Claredon Press, 1975.

OVERING, Joanna. A estética da produção: o senso de comunidade entre os Cubeo e os Piaroa. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 34, p. 7-33, 1991.

OVERING, Joanna. Estruturas Elementares de Reciprocidade – uma nota comparativa sobre o pensamento sócio-político nas Guianas, Brasil Central e Noroeste Amazônico. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 10, p. 121-38, 2002.

SANTOS, Silvio Coelho. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

SEVERI, Carlo. Premessa In: _____. *Il percorso e la voce, un'antropologia della memoria*. Torino: Einaudi, 2004.

SCHADEN, Egon. Educação e Magia nas cerimônias de iniciação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 271-74, 1945.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, n. 32, 1979.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). *Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

VIDAL, Lux. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté*, São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-43, 2006.

Recebido em 03 de setembro de 2007.

Aprovado para publicação em 12 de setembro de 2007.

