

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Camila Guedes Codonho



**Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de
saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno
(Amapá, Brasil)**

Florianópolis-SC
2007

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

**Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de
saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno
(Amapá, Brasil)**

Dissertação de mestrado submetida à
banca examinadora para obtenção do
título de mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Antropologia Social

Camila Guedes Codonho

Orientadora: Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis

2007

Resumo

Este trabalho, realizado entre os índios Galibi-Marworno do norte do Amapá, aborda, a partir de um cruzamento teórico entre Antropologia da Infância e Etnologia Indígena, o processo de transmissão horizontal de conhecimentos entre crianças, ou seja, que se dá entre pares. Para tanto, temas como organização social, etnoconhecimentos, tempo, espaço e corporalidade serão tratados com o intuito de demonstrar esta vasta rede de saberes que são divulgados, transmitidos e resignificados no interior dos grupos infantis, evidenciando assim, o importante papel das crianças na inovação e manutenção de seus sistemas sócio-culturais.

Palavras-chave: Antropologia da Infância, Etnologia Indígena, Saberes Horizontais.

Abstract

This paper has been realized with Galibi-Marworno Indians from north of Amapá state, it is about the horizontal knowledge transmission among children using the theory of both disciplines Childhood Anthropology and Indigenous Ethnology. In this way, issues as social organization, ethnic knowledge, time, space and body sensations are treated to demonstrate this rich knowledge which is transmitted inside the children groups, in order to show how important they are to maintain their social and cultural systems.

Key words: Childhood Anthropology, Indigenous Ethnology, Horizontal Knowledge.

Créditos das Imagens

Fotografias

Camila Guedes Codonho	Fotos 2 a 5; 7 a 13; 15
Antonella Maria Imperatriz Tassinari	Fotos 1, 6 e 14

Figuras

Camila Guedes Codonho	Todas
-----------------------	-------

Desenhos das crianças Galibi-Marworno

Pauliana	Desenho 1
Jonilson	Desenho 2
Macielson	Desenho 3
Wesley	Desenho 4
Veranilza	Desenho 5

Sumário

APRESENTAÇÃO	09
INTRODUÇÃO	11
Bases teóricas	17
1. As etnografias contemporâneas sobre infância	17
1.1. A antropologia da infância	17
1.2. A contribuição dos estudos recentes sobre cognição	19
2. Crianças indígenas: cuidados, aprendizagem e preparação para o mundo adulto	22
2.1. Retomando temas clássicos da antropologia geral e da etnologia indígena brasileira ..	27
3. Alguns comentários sobre metodologia de pesquisa: aproximação, convivência e observação participante com as crianças Galibi-Marworno	33
3.1. A aproximação	33
Parte I- QUEM SÃO AS CRIANÇAS GALIBI-MARWORNO	38
CAPÍTULO I- DADOS A RESPEITO DA POPULAÇÃO: ASPECTOS DEMOGRÁFICOS, LÍNGÜÍSTICOS, GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS	39
CAPÍTULO II- IDEOLOGIAS E PRÁTICAS VOLTADAS À INFÂNCIA GALIBI-MARWORNO	44
Concepção e cuidados antes do parto	44
Nascimento	48
Cuidados após o parto	51
Crianças que são filhas de bichos	53
Nominação	54
A criança como um valor	57
Categorias de idade	59
PARTE II- O QUE SE APRENDE ENTRE CRIANÇAS: INFÂNCIA GALIBI-MARWORNO E A TRANSMISSÃO HORIZONTAL DE SABERES	62
CAPÍTULO III- O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NAS ALDEIAS E O CONTEXTO PARA O APRENDIZADO ENTRE OS GRUPOS INFANTIS	63
3.1. Um dia na vida de uma criança Galibi-Marworno: brincadeiras, responsabilidades e aprendizado	63
3.2. Infância, organização social e delimitação da alteridade	70
Grupos de convivência	70
Os “hãs” e a sociabilidade infantil	72
Relacionando-se com crianças de outros “hãs”: percepção, vivência e delimitação da alteridade	81

CAPÍTULO IV- AS PERCEPÇÕES E TRANSMISSÃO DOS CONHECIMENTOS A PARTIR DAS ATIVIDADES COTIDIANAS: AMBIENTE, TEMPO, ESPAÇO E CORPORALIDADE	87
4.1. Etnoconhecimentos: um sobrevôo sobre saberes e práticas infantis	87
A participação infantil na construção, vivência e veiculação dos etnoconhecimentos	89
4.2. Tempo, espaço e corporalidade: outras facetas da partilha de saberes	101
Da indissociabilidade das categorias tempo, espaço e corpo	102
A vivência do tempo, espaço e corporalidade e a difusão de saberes entre as crianças Galibi-Marworno	105
CAPÍTULO V- A RUPTURA DO COTIDIANO: O APRENDIZADO ATRAVÉS DO PROTAGONISMO	111
Os velórios e o protagonismo infantil	111
As missas	114
As sessões de cura e os turézinhas	116
CONCLUSÕES	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

Agradecimentos

Empreender uma pesquisa científica e sobretudo, antropológica, é um exercício constante de compartilhar. Compartilham-se idéias, angústias, inseguranças, êxitos e toda uma série de sentimentos com os mais variados atores que participam do processo.

Por isso, a primeira pessoa a quem devo grande parte desta gratidão é Antonella Tassinari, que desde o primeiro ano da graduação em Ciências Sociais tem me despertado para os encantos da Antropologia e da pesquisa. Agradeço por ter me apresentado aos Galibi-Marworno, primeiramente por meio de uma orientação de iniciação científica que teve a duração de 3 anos e, posteriormente, no mestrado. Agradeço por ter me iniciado no campo, por dividir comigo momentos de descontração, incertezas e descobertas e mais do que isso, por ter me dado durante esses anos exemplos de integridade, dedicação e brilhantismo. Obrigada enfim, pela sua amizade, que sempre levarei comigo.

Também sou muita grata aos amigos que durante muitos anos foram a minha família e comigo compartilharam bons e maus momentos. Gostaria, no entanto, de fazer um agradecimento especial à Hanna Limulja e Clarissa Melo, minhas confidentes de todas as horas e parceiras no trabalho e nas discussões teóricas.

Agradeço ainda aos professores da pós-graduação que direta ou indiretamente contribuíram para o trabalho, sobretudo Oscar Calavia Saéz, pelas conversas, dicas e por ter acompanhado o desenvolvimento da pesquisa com os Galibi-Marworno nos últimos anos. Também agradeço à minha turma de mestrado, em especial aos colegas Hanna Limulja, Moreno Saraiva e Bárbara Arisi, pelas discussões acaloradas sobre etnologia indígena.

Ao Cnpq, pela bolsa de mestrado e pelo auxílio que financiou a pesquisa de campo. À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e, em especial, ao empenho de Elci, que me forneceu as passagens aéreas de ida.

À banca de qualificação, composta por Ângela Nunes e Oscar Calavia Saéz, agradeço os valiosos comentários e sugestões, que muito nortearam minha pesquisa de campo.

Ao “grupo do Uaçá”, pesquisadores do NHII-USP, sou grata pelo diálogo acadêmico à distância que empreendemos durante esses anos e em especial, agradeço à Lux

Vidal, pelo exemplo de disposição e compromisso para com as populações indígenas da região.

A todos os meus familiares, agradeço a torcida, a confiança em minhas escolhas e o amor incondicional. Em especial, agradeço a meu pai Irésimo Codonho, meus irmãos Leandro Guedes Codonho e Rodrigo Guedes Codonho pela admiração, interesse e preocupação. À minha querida sobrinha, Mariana Costa Codonho, sou grata por despertar em mim, através de sua singeleza de criança, muitas percepções deste fantástico universo infantil. Agradeço ainda a Haydée Dourado de Faria Cardoso, pelos livros, troca de idéias, pelo incentivo e pelos ensinamentos deste árduo mas maravilhoso campo de trabalho, que é o da pesquisa em Ciências Sociais. À minha querida mãe, Marina Franco Guedes, sou grata pelo carinho, pelo consolo nos momentos de incerteza, por sua amizade incondicional e mais do que isso, por ter despertado em mim, através de sua atuação engajada como educadora, o interesse pelas crianças e por seus conhecimentos. À minha avó Wanda de Franco Guedes pelo carinho e à meu avô, Aurino Lima Guedes, em memória e admiração.

Às pessoas que me acolheram em campo, agradeço por terem feito com que me sentisse muito próxima de minha casa. Obrigada à Helena, Priscila e à todo o pessoal do Iepé, por terem me recebido em Macapá. Em Oiapoque, sou grata à Carolina e Francisco Simão Paes, pela hospitalidade com que me receberam em sua casa; ao pessoal do IBAMA, pelas conversas e pelo passeio na Guiana Francesa; aos funcionários da FUNAI, em especial ao Domingos, Ualace, Haroldo, Mário e Romildo (chefe do Posto Indígena de Kumarumã) e Diogo (chefe de posto de Tukay) que tornaram a minha estada mais segura e confortável.

A todos os Galibi-Marworno, que me acolheram de coração aberto, devo a mais profunda gratidão. Em Kumarumã, agradeço especialmente à família de Paulo Silva e D. Nasa por ter me “adotado” e me dado o apoio necessário para realizar a pesquisa. Obrigada pela acolhida, conversas, dicas e por todos os momentos que passamos juntos, que foram de intenso aprendizado. Às crianças dessa família, que me abriram tantos caminhos e perspectivas: Jony, Karina, Pauliana, Jéssica, Soleil, Ana Paula, Michel, Inandaiara, Dandara, Zaniele, Diene, Rogéria e todas as outras deste grupo infantil. Um agradecimento especial à Kátia, que foi minha conselheira e confidente, além de uma excelente informante.

Agradeço ainda à família do Sr. Severino e D. Irai dos Santos, pela amizade, pelos deliciosos almoços e pela cooperação. Também às crianças desta família devo o mais profundo agradecimento: Macielson, Marcelo, Mônica, Macione, Jonilson e todas as outras que nos acompanhavam.

Ao Sr. Firmino, Sr. Sebastião e Sr. Manoel Ermínio, agradeço as informações valiosíssimas sobre a cosmologia ligada à infância. Também sou grata às parteiras, em especial D. Conceição, D. Luci e D. Matilde, em Kumarumã, e D. Graziela em Tukay.

A todos os professores da escola Camilo Narciso em Kumarumã, agradeço pelos momentos de ensino e aprendizado. Em especial, sou grata a Rufino, por ser sempre tão gentil e solícito.

Em Tukay, agradeço o carinho com que fui tratada por Sr. Macial e D. Graziela, bem como por toda sua família, tanto adultos quanto crianças. Também sou grata a este simpático casal pelas informações importantes para a pesquisa. Agradeço ainda aos professores da escola, em especial à Rubimauro e Deusiléia, pela atenção especial que tiveram comigo.

Por fim, agradeço a Acaiene Cardoso Bastos Dourado, pela compreensão e paciência nos momentos tensos inerentes ao processo de produção de um trabalho acadêmico, pelo estímulo nas horas de incerteza, pelo entusiasmo que divide comigo a cada nova descoberta. Mais do que isso, obrigada por estar ao meu lado, independente de qualquer coisa, para o que der e vier. Estamos juntos nessa caminhada meu grande companheiro.

Apresentação

Esta pesquisa, que teve seu campo realizado em fevereiro e março de 2006¹, é fruto de um intenso contato com a literatura etnográfica a respeito das populações indígenas do rio Uaçá, norte do Amapá, que tenho desde o ano de 2002, quando tive a oportunidade de trabalhar com a Profa. Dra. Antonella Tassinari, pesquisadora da região há quinze anos, como bolsista de iniciação científica do CNPq.

A partir de então, familiarizei-me com as questões concernentes a estes povos e, em 2004, defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso, que consiste em uma revisão bibliográfica a respeito das pesquisas feitas na área a partir dos anos 90. Tais pesquisas, como veremos mais adiante², possuem uma abordagem que contrasta significativamente com as desenvolvidas até esta data³, uma vez que, ao invés de tratarem estes grupos (que há muito tempo têm estabelecido contatos interétnicos) a partir do viés da aculturação, enfatizam os processos de dinamismo e construção cultural⁴ a partir das relações seculares mantidas entre índios, brancos e negros.

Paralelamente a isto, pude estabelecer um frutífero diálogo acadêmico com os pesquisadores da região, e isto se deu principalmente através de seminários e reuniões ocorridas no NHII-USP⁵, o que despertou em mim ainda mais o interesse em aprofundar os estudos sobre essas populações.

O trabalho que agora apresento vem amadurecendo desde então, quando comecei a pesquisar a temática da infância e só não pude desenvolvê-la em meu TCC por problemas de financiamento para realizar a pesquisa de campo. Nesta época, também já havia decidido trabalhar com os índios Galibi-Marworno, visto que estes, juntamente com os Galibi-Kalinã, ao contrário das populações Karipuna e Palikur, ainda não possuíam nenhuma etnografia a seu respeito, exceto por alguns artigos de Lux Vidal (2002), Antonella Tassinari (2002a, 2002b, 2003b, 2006), Codonho (2004a, 2004b) e pela dissertação de

¹ O período de campo ocorreu entre 01/02/06 a 15/03/06 e na ocasião, residi nas aldeias de Kumarumã e Tukay.

² Vide capítulo I.

³ Vide Arnaud (1989 [1966]; 1989 [1969]) e Assis (1981).

⁴ Vide Tassinari, 1998 e 2003.

⁵ Núcleo de História Indígena e do Indigenismo- Universidade de São Paulo.

Eneida Assis (1981), que também aborda a população Karipuna . Desta forma, considerando a relevância do assunto, resolvi levá-lo adiante no curso de mestrado e agora, apresento com muita satisfação o desenvolvimento do mesmo levando a cabo os cruzamentos teóricos entre Antropologia da Infância e Etnologia Indígena⁶, assuntos que pude aprofundar ao longo desses anos tanto por meio de minha bolsa de iniciação científica, quanto pelo ingresso na Pós-Graduação em Antropologia Social e discussões empreendidas no âmbito da linha de pesquisa “Educação e Infância Indígenas”, sediada no NEPI-UFSC.⁷

Faz-se necessário esclarecer que durante o campo contei com a companhia de Antonella Tassinari, além de realizar uma investigação conjunta a respeito de questões referentes à cosmologia ligada à infância. .

⁶ Vide Introdução para esclarecimentos do referencial teórico.

⁷Núcleo de Estudos dos Povos Indígenas, UFSC, coordenado pelo Prof. Silvio Coelho dos Santos e pela Profa. Antonella Tassinari.

Introdução

Toda a história da disciplina antropológica é pautada pela exploração das mais variadas temáticas, tratadas de diferentes maneiras na dinâmica social dos grupos humanos. Assim, assuntos como parentesco, classificações ambientais, usos e concepções do tempo, espaço e corporalidade sempre se fizeram presentes nos trabalhos etnográficos, porém, raras vezes levando em conta o papel das crianças na elaboração e participação dos mesmos. Desta forma, a partir de um movimento intelectual que valoriza a ação infantil na elaboração das tradições dos sistemas culturais, juntamente com uma perspectiva que relaciona tal protagonismo com temas antropológicos relevantes, este trabalho tem por objetivo, a partir de cruzamentos teóricos entre Antropologia da Infância e Etnologia Indígena, explorar a rede de saberes que circulam no interior dos grupos infantis, saberes estes que expressam percepções a respeito da sociedade na qual encontram-se inseridas as crianças Galibi-Marworno.

Esta análise, portanto, abordará os temas acima mencionados (organização social e etnoconhecimentos acerca do ambiente, tempo, espaço e corporalidade) a fim de demonstrar a participação infantil em assuntos tão caros para o empreendimento antropológico e, sobretudo, etnológico. Para tanto, explorarei processos de ensino-aprendizagem que se dão entre as próprias crianças a partir do intenso convívio que mantêm entre si. Trata-se, portanto, de uma nova abordagem dos assuntos mencionados, ou seja, a partir das vivências e percepções infantis em relação aos mesmos.

Trabalho aqui com a noção de conhecimentos transmitidos horizontalmente que, ao contrário da suposição mais usual quando se pensa no aprendizado infantil, não se dá apenas das gerações mais velhas para as mais novas, mas entre indivíduos de uma faixa etária aproximada. Com isto, junto-me aos esforços da Antropologia da Infância em afirmar o importante papel das crianças na participação e elaboração das dinâmicas culturais nas quais se inserem através das percepções e vivências próprias da fase da vida em que se encontram, qualitativamente diferente da dos adultos.

Porém, cabe aqui salientar que a ênfase nessa horizontalidade de saberes entre crianças se trata sobretudo de uma opção metodológica, a fim de demonstrar o

protagonismo infantil no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, reconheço que para o caso das sociedades indígenas, em que o conhecimento é o principal delimitador de hierarquia, riqueza e autoridade, já que as pessoas que detêm o saber são justamente aquelas que se diferenciam socialmente, ao contrário das sociedades ocidentais, em que o capital é o que define esses papéis, existe uma visível contradição em relação ao termo utilizado. Logo, de acordo com o exposto, falar em horizontalidade de saberes é algo por si só contraditório, já que a detenção dos mesmos liga-se diretamente à hierarquização, porém, mais uma vez sublinho que assumir a existência de tal processo entre as crianças trata-se de um recurso metodológico para a explicitação do ativismo infantil, apesar da verticalização social decorrente da transmissão de conhecimentos, mesmo entre crianças, onde visivelmente se nota a existência de hierarquias⁸.

Assim, a opção por tal abordagem sem dúvida opõe-se às concepções mais usuais a respeito dos processos educativos, como as que encontramos em Durkheim [1978] em relação às características desses mesmos processos. Nas próprias palavras do autor:

“[...] a ação dos membros de uma mesma geração , uns sobre os outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de *educação*. [...] Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. [...] A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo” (pp. 33-42).

Com isto, torna-se evidente nessa abordagem teórica o papel passivo da criança em relação aos conhecimentos da sociedade que deveriam ser inculcados pouco a pouco em sua consciência. Tais saberes portanto, seriam transmitidos de forma verticalizada, ou seja, dos adultos para as crianças unicamente, como demonstra o esquema a seguir:

⁸ Agradeço a Oscar Calávia Saéz pelas sugestões críticas a respeito dessa problemática da horizontalidade de saberes nas sociedades indígenas.

Abordagem clássica do processo educativo
Transmissão vertical do conhecimento

Gerações mais velhas



Gerações mais novas

Porém, cabe agora, a partir dos novos pressupostos teóricos da Antropologia levados a cabo principalmente a partir da década de 90 (por meio dos estudos sobre Antropologia e Sociologia da Infância), investigar como estes processos educativos também ocorrem entre as próprias crianças, de maneira horizontal, o que em termos esquemáticos pode ser demonstrado da seguinte maneira:

Abordagem da Antropologia da Infância sobre o processo educativo

Transmissão horizontal do conhecimento (entre as mesmas gerações)

Geração X  Geração X

Segundo Pontes e Magalhães (2003), que se baseiam nos estudos de Cavalli-Sforza e colaboradores (1982), a transmissão cultural se trata de um mecanismo que tem por finalidade perpetuar, via processos de ensino e aprendizagem, características sociais nas gerações subsequentes. Assim, “[...] nesse modelo, quando a transmissão ocorre dos pais para a criança, ela é denominada de vertical; quando é feita entre membros da mesma geração (adulto-adulto, criança-criança), denomina-se de horizontal [...]” (: 118).

Logo, assumindo uma postura que reconhece este processo horizontal de ensino-aprendizagem entre as crianças como legítimo, convém a partir das pesquisas sobre o assunto demonstrar como isto se dá nas mais variadas sociedades e quais seus impactos no desenvolvimento dos processos históricos e culturais das mesmas.

Adotar este viés, no entanto, não significa crer em uma espontaneidade do saber e nem tampouco ignorar o fato de que também existam processos educativos que ocorrem dos mais velhos para os mais jovens, mas apenas considerar que as crianças também produzem conhecimentos e agem como importantes guardiãs dos mesmos com o passar dos anos, já que determinados tipos de saberes apenas são veiculados quando se é criança e, mais do que isso, entre crianças. Este é, por exemplo, o caso das brincadeiras que, como já observou Florestan Fernandes (1947) em seu estudo feito com as “trocinhas”⁹ do bairro Bom Retiro, em São Paulo, eram veiculadas pelas turmas de crianças que, no caso específico, compartilhavam cantigas de roda entre si, cantigas essas que em suas letras expressavam problemáticas do mundo adulto como o perigo do incesto, a diferenciação étnica entre as famílias, dentre outros assuntos.

Também o artigo de Fernando Augusto Ramos Pontes & Celina Maria Colino Magalhães (2003), através de uma junção entre estudos na área da psicologia e antropologia, é bastante elucidativo por demonstrar como as crianças perpetuam e adicionam novos elementos às brincadeiras de rua, que ao longo de gerações são transmitidas entre as próprias crianças, em um processo ativo de ensinar e aprender umas com as outras. Destaca-se neste processo, a existência de uma hierarquia infantil, em que os aprendizes se instruem sobre as regras de cada atividade lúdica através da observação das atitudes das mais experientes e, muitas vezes, se subordinam às últimas executando papéis menos importantes. Assim se dá a aprendizagem colaborativa, em que aspectos como faixa etária, gênero e posição social se fazem presentes como elementos constitutivos e essenciais a este aprendizado. Desta forma,

“[...] a transmissão da cultura da brincadeira deve ser estudada não só a partir dos processos de aprendizagem, socialização e constituição do sujeito, já que no grupo de brincadeira estão presentes todos os elementos de uma sociedade: os rituais, as regras, as sanções, as formas de se esquivar das sanções, etc. A revelação necessária desse submundo (sem nenhum sentido pejorativo) exige a perspectiva dos estudos culturais. Crianças não são somente criadas, crianças se criam, crianças criam cultura” (: 123).

De fato, se rememorarmos nossa infância não demoraremos a descobrir que determinados tipos de brincadeiras não foram ensinadas pelos adultos, e sim, pelos colegas

⁹ Expressão usada na época para se referir aos grupos de crianças.

com quem se brincava, por mais que os mais velhos já as conhecessem pelo fato de já as terem vivenciado. Mais do que isso, muitas regras sociais são por nós incorporadas ainda nesta fase da vida, sendo que muitas delas são apreendidas por meio do convívio com nossos pares, que de alguma maneira já sofreram as devidas sanções por desrespeitá-las e/ou já presenciaram alguma situação que as tornavam evidentes.

A mesma idéia das crianças como detentoras de saberes que guiam suas vidas no presente, e não apenas no futuro como adultos que se tornarão um dia, é muito bem desenvolvida por Delalande (2003) em sua pesquisa realizada nos pátios de recreação das escolas francesas. Neste contexto, percebe-se o quanto as crianças se engajam, a partir das brincadeiras, em aprender e recriar as regras sociais que guiam a convivência com seus pares. Com isto, assuntos como comportamentos específicos frente a espaços diferenciados, a sazonalidade das brincadeiras de acordo com épocas do ano e também com os modismos, o reconhecimento da hierarquia e da liderança nos grupos infantis, o compartilhamento de um patrimônio lúdico que promove a inclusão no interior desses grupos, as alianças e cumplicidades, as diferenciações de gênero explicitadas em brincadeiras especializadas, as qualidades e habilidades valorizadas na interação, a atualização de brincadeiras tradicionais, dentre outros elementos, servem como base para o reconhecimento de regras de “saber viver” muito específicas veiculadas entre as crianças, sem as quais a interação entre as mesmas não aconteceria. Assim, a autora afirma que

“[...] L’importance des apprentissages culturels et sociaux entre enfants nous oblige à élargir notre point de vue sur l’attitude des enfants face au savoir qu’ils reçoivent des adultes, parents et enseignants. On découvre, en effet, que les enfants sont loin d’être de simples récepteurs d’un savoir et d’un ordre qui leur viennent du dehors et qu’il leur faudrait respecter. L’action éducative des adultes s’insère dans un contexte actif où les enfants ont eux aussi l’initiative de l’instauration d’une morale et d’un contrôle social qui se mettent en place dans le jeu. Il nous reste à leur laisser les moyens de s’approprier davantage le savoir proposé par les adultes” (: 114)¹⁰.

¹⁰ A importância dos aprendizados culturais e sociais entre crianças nos obriga a alargar nosso ponto de vista sobre a atitude das crianças frente a um saber que recebem dos adultos, pais e professores. Descobrimos, com efeito, que as crianças estão longe de ser simples receptoras de um saber e de uma ordem que vem de fora e que devem respeitar. A ação educativa dos adultos se insere em um contexto ativo em que as próprias crianças têm também a iniciativa de instauração de uma moral e de um controle social que se dá no âmbito das brincadeiras. Resta-nos assumir que elas têm seus meios de se apropriar do saber proposto pelos adultos. (tradução minha).

Em um contexto ameríndio, mesmo não se constituindo como tema prioritário das pesquisas, é visível o engajamento das crianças na vivência e transmissão de elementos de seus sistemas sociais. Como já aponta Viveiros de Castro (1986) em sua tese de doutorado, “[...] o saber Araweté é bastante democratizado [...] Espantava-me a quantidade e qualidade de informações sobre o ‘Além’ exibidas pelas crianças[...]” (: 64), o que já demonstra o quanto estas podem ser informantes bastante reveladoras em relação a qualquer temática que se queira estudar.

Logo, percebe-se o quanto as crianças se engajam não apenas na mera imitação do mundo adulto, mas também no aprendizado de elementos sobre o mesmo e ainda sobre seu próprio mundo a partir de um compartilhamento de saberes entre seus pares, e que se dá geralmente através das atividades lúdicas.

Entretanto, gostaria mais uma vez de salientar que uso aqui essa noção de conhecimentos horizontalmente transmitidos muito mais para sublinhar a agência infantil em relação ao seu sistema social do que para proclamar um universo infantil plenamente independente e autônomo, afinal, assumir esta postura nos levaria ao mesmo equívoco dos trabalhos anteriores, que é o de só considerar uma parcela das populações estudadas, no caso, as pessoas adultas, como atores sociais legítimos. De nada adiantaria, portanto, abrir mão de um “adultocentrismo” em prol de um “infantocentrismo” exarcebado, se aqui me permitem o neologismo, pois isto só nos levaria a uma abordagem insatisfatória e incompleta. Assim, a idéia de uma transmissão de conhecimentos espiralada¹¹, que se dá ao mesmo tempo entre as gerações próximas e as ascendentes, seria muito mais oportuna e adequada às realidades sociais as quais se debruça o empreendimento antropológico. Porém, devido a pouca ênfase que se tem dado nos estudos etnológicos sobre os conhecimentos que circulam entre crianças, estarei enfocando neste trabalho os saberes horizontalmente transmitidos, admitindo que este é apenas um recorte possível para se analisar as facetas da vida social.

No caso Galibi-Marworno, mostrarei o quanto isto é comum na convivência entre as crianças e nos capítulos posteriores, procurarei explorar as implicações dessa horizontalidade na transmissão de saberes no cotidiano das mesmas, sobretudo a partir da

¹¹ Agradeço a Tiago Moreira dos Santos por sugerir esta idéia de transmissão espiralada para se pensar nos processos de ensino e aprendizagem nos grupos humanos.

percepção e agência infantil em relação à organização social do seu grupo e a respeito dos etnoconhecimentos, nos quais se incluem saberes e práticas sobre o meio ambiente e sobre as categorias tempo/espaço e corporalidade. Com isto, pretendo chamar a atenção para a importância de se levar em consideração as visões de mundo infantis a respeito de sua sociedade, já que estas são de grande valia para a compreensão dos sistemas sociais como um todo.

Para tanto, uma breve explanação a respeito do movimento intelectual que funda as bases para uma antropologia que também dê ouvidos (e olhos) às crianças, sobretudo no contexto ameríndio, se faz necessária para que o leitor possa se situar no desenvolvimento do trabalho. Eis então, nas linhas a seguir, alguns pontos e trabalhos principais a serem considerados neste cruzamento teórico.

BASES TEÓRICAS¹²

1. AS ETNOGRAFIAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE INFÂNCIA

As pesquisas atuais sobre crianças indígenas têm como principal característica a articulação da perspectiva teórica da Antropologia da Infância, desenvolvida em várias partes do mundo, com temáticas importantes da teoria antropológica e da etnologia indígena brasileira. Vejamos agora, algumas das principais características desses cruzamentos.

1.1. A ANTROPOLOGIA DA INFÂNCIA

Ao longo dos anos, os estudos sobre infância foram aos poucos passando de um paradigma no qual a criança era um simples receptáculo de informações a uma concepção

¹² A respeito do balanço da literatura que relaciona o tratamento teórico que a infância vem recebendo ao longo da história da antropologia e da etnologia indígena brasileira, recomendo firmemente os trabalhos de Nunes (1997, 2002b) e Cohn (2000a) a respeito do tema, que trazem uma revisão bibliográfica bastante detalhada e completa sobre o assunto.

mais interacionista de socialização, na qual ela é também sujeito ativo neste processo. Segundo Lopes da Silva & Nunes (2002), até a criação deste paradigma, os conceitos evolucionistas e funcionalistas sobre o desenvolvimento infantil estavam na ordem do dia. Tais conceitos relacionavam diretamente a maturidade biológica com o desenvolvimento social. Além disso, só voltavam sua atenção para as atividades infantis quando estas indicavam uma futura participação no universo adulto.

De acordo com Jucirema Quinteiro (2002), os primeiros trabalhos antropológicos que lançaram um outro tipo de olhar para as culturas infantis são os de Margaret Mead, Mary Goodman e Charlotte Hardman. No Brasil, Florestan Fernandes (1947), no trabalho já citado acima a respeito do folclore na cidade de São Paulo, representa um marco no sentido de reconhecer as crianças como importantes agentes de sua própria socialização e de serem consideradas como relevantes fontes de informação, através de suas representações próprias, sobre a realidade na qual estão inseridas. Este enfoque, no entanto, só foi retomado aproximadamente a partir da década de 90, quando surge no cenário nacional e internacional¹³ uma revalorização das pesquisas sobre as culturas infantis¹⁴, que tem como principais características:

“[...] 1) a percepção da infância como uma construção social, que não está ligada diretamente à sua maturidade física, como propunha a divisão do desenvolvimento infantil por etapas de Piaget; 2) a percepção do mundo infantil como um universo à parte, repleto de significações próprias, que não é mera imitação do mundo adulto e nem vive imerso somente em um mundo de fantasia; 3) o reconhecimento das crianças como um grupo minoritário, já que estas têm sido vistas historicamente em uma hierarquia silenciada e inferior à dos adultos; 4) a identificação da criança como categoria socioestrutural, que volta a ter características universais, reconhecendo que este é um fato social variável de acordo com cada sociedade, mas que é igual e uniforme dentro de um mesmo grupo social” (James & Prout, 1990 apud Lopes da Silva & Nunes, 2002).

Assim, estes trabalhos têm atentado para o estudo das crianças como possibilidades de melhor entendê-las dentro de seu contexto social, tanto nas relações entre si quanto com os mais velhos. Isto permite a revelação de facetas importantes da vida social como um todo, uma vez que como propôs Schildkrout (1978) para o caso da sociedade Hausa, as

¹³ Recomendo aqui uma consulta aos trabalhos da antropóloga Allison James e do sociólogo Allan Prout, (1990, 2000) pela importância de terem delineado os paradigmas deste novo enfoque teórico das ciências sociais voltado à infância.

¹⁴ Ver também Sirota (2001) a respeito de um balanço dos trabalhos sobre infância na língua francesa e Montandon (2001), sobre os trabalhos a respeito da temática na língua inglesa.

crianças nesta situação possuem uma vivência e percepção da sociedade totalmente diferente da dos adultos, visto que apenas neste período da vida podem adquirir conhecimentos que não mais terão sobre sua sociedade, devido à rígida divisão de gêneros reforçada na fase adulta.

Seguindo a mesma argumentação, Hirschfeld (2003) compara os estudos sobre infância aos estudos feministas, alegando que ouvir parcelas da sociedade anteriormente silenciadas é uma experiência bastante frutífera para o empreendimento antropológico, já que explicita visões de mundo próprias a respeito da sociedade como um todo.

1.2. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS RECENTES SOBRE COGNIÇÃO

Os estudos recentes sobre cognição também têm sido muito úteis e frutíferos para justificar este novo campo de pesquisa que é o de estudar as crianças como atores sociais relevantes. O artigo de Christina Toren *Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind* é exemplar neste sentido, já que vem mostrar que o processo cognitivo e por sua vez, a aquisição do conhecimento, são construídos socialmente por meio da interação com outros seres humanos. Dessa forma, a autora define a cognição como um processo microbiologicamente histórico, pelo qual o sistema nervoso se constrói de maneiras diferenciadas de acordo com seu uso cultural. Isto fica claro por meio de um caso expresso neste artigo, relatado por Anthony Forge (1970), ao estudar os *tambaran*, pinturas e esculturas feitas pelo povo Abelam por um médium da pintura que traz à tona qualidades de seus ancestrais. No entanto, por mais que esses *tambaran* se tratassem de uma manifestação artística concreta, esta população recusava a idéia de que esses pudessem materializar imagens de alguma coisa e esta concepção se estendia para qualquer objeto, que jamais seria capaz de representar algo em termos materiais. Por isto, ao demonstrar-lhes fotografias, Forge reparou que os adultos não reconheciam a representação concreta das coisas nas mesmas, ao contrário, só conseguiam reconhecer cores em uma superfície achatada. Já as crianças conseguiam identificar objetos e pessoas nas fotografias sem dificuldades, o que indica que seu sistema nervoso ainda não havia sido estruturado para crer que nada poderia ser representado em termos materiais.

Elas de fato reconheciam as coisas naquele papel pois ainda não haviam “perdido” certas habilidades justamente pelo fato de não terem desenvolvido por completo sua cognição no interior daquele grupo. Logo, percebe-se que as capacidades cognitivas das crianças são qualitativamente diferentes da dos adultos, sendo que conforme crescem, passam a adequar-se paulatinamente aos padrões grupais.

Os escritos de Harriet Jisa (2003) podem elucidar bem a situação acima descrita, uma vez que coloca que os estudos a respeito da aquisição da linguagem têm demonstrado a existência de um estoque de categorias pré-lingüísticas universais que é pouco a pouco adequado à língua materna da sociedade na qual a criança está inserida. Algumas destas categorias universais podem ser expressas pelas noções de forma, possessividade, agência, passividade, etc. No entanto, este estoque não é suficiente para o desenvolvimento da linguagem, que só vai se consolidar por meio da interação com os adultos, que já dominam as categorias encapsuladas pela língua. Estas constatações fazem cair por terra a suposição de que as crianças vêm ao mundo como uma tabula rasa . Ao contrário, essas teorias apontam para o fato de que as crianças sabem mais do que aparentam e isto poderia elucidar o porquê delas aprenderem tão rapidamente outras línguas, fato que seria explicado pela proximidade em que se encontram desse pré-lingüismo universal, que é adaptado de acordo com a cultura a qual pertencem.

Hirschfeld (2003) demonstra em um artigo que, devido às suas capacidades cognitivas diferenciadas, as crianças são “experts em aprender” e isto certamente faz com que tenham uma percepção bastante refinada a respeito do mundo social que as cerca. Isto fica evidente por meio de um estudo feito com crianças norte-americanas a respeito da cultura dos *cooties*, que se trata de um inseto imaginário que transmite um mal estar principalmente social. Assim, esses *cooties* funcionam nas culturas infantis como uma espécie de categoria que marca a alteridade como algo natural e secciona grupos diferenciados, fato que fica claro nos jogos de evitações entre meninos e meninas, que passam *cooties* uns aos outros por meio da transmissão desses “micróbios” através das flatulências, cacas de nariz ou simplesmente contato corporal. Nota-se ainda que as principais emissoras de *cooties* são aquelas crianças de alguma maneira estigmatizadas (por sua cor, por pertencer às classes sociais baixas, por serem obesas, etc.). Assim, ao longo da pesquisa observou-se que essa categoria acaba por gerar preconceitos que vão se encontrar

bastante marcados na vida adulta, mesmo que isto se dê de uma maneira não tão clara, por meio por exemplo da literatura adulta ou pré-adolescente, que vai associar os *cooties* à exclusão social. Logo, percebe-se que este tipo de categorização que mais tarde pode ocasionar o racismo ou outras formas de preconceito não é transmitida para as crianças de forma tão clara, uma vez que os adultos, embora também operem por diferenciações e jogos de poder, não associam os *cooties* às significações atribuídas pelas crianças porém, como nesta fase elas encontram-se muito aptas para o aprendizado, o que ocorre é que elas aprendem mais do que lhes é ensinado. Assim, as crianças reconhecem a existência no mundo adulto de categorias que também marcam diferenciações naturalizadas, o que indica que os universos adulto e infantil são diversos entre si mas encontram-se intimamente conectados. Esta abordagem sugere portanto que as crianças, a partir de suas significações próprias a respeito do mundo adulto, são também agentes de sua socialização. Mais do que isso, a cultura adulta em alguns casos só se reproduz por causa da cultura infantil, que acaba por internalizar valores muitas vezes não explícitos no mundo adulto, através de interpretações próprias das crianças.

Como se vê, as pesquisas acima contribuem para uma visão das crianças como seres ativos, completos, no sentido de já serem algo e possuírem conhecimentos significativos no presente, ao contrário dos enfoques tradicionais sobre a socialização nos quais as crianças eram tidas como meros receptáculos passivos de uma cultura que lhes era pouco a pouco inculcada por meio dos cuidados e atenções dispensadas até que se tornassem adultos, seres inteiros. Dessa maneira, essas novas concepções e abordagens a respeito da infância corroboram com as propostas da Antropologia da Infância por demonstrarem como as crianças também nos ensinam sobre os adultos, seja por suas diferenciações cognitivas, seja por sua percepção a respeito deste mundo.

Assim, é a partir desses pressupostos que as novas etnografias sobre crianças indígenas brasileiras têm sido desenvolvidas. Porém, antes de nos atermos a estes novos trabalhos, faz-se necessário comentar brevemente as etnografias clássicas sobre infância indígena para que se torne mais visível o salto gradual e analítico entre os diferentes enfoques teóricos. Cabe ainda salientar que, mesmo que hoje em dia as abordagens clássicas já não sirvam de suporte para os estudos na área, estas são de grande valia por terem permitido que cheguemos onde estamos em termos teóricos.

2. CRIANÇAS INDÍGENAS: CUIDADOS, APRENDIZAGEM E PREPARAÇÃO PARA O MUNDO ADULTO

As crianças indígenas têm aparecido em muitas etnografias brasileiras, no entanto, principalmente até a década de 90, ou não constituem foco central de investigação ou são analisadas a partir de pressupostos da teoria da socialização, bastante explicitada nas análises funcionalistas sobre educação¹⁵.

Assim, as vertentes antropológicas clássicas que abordam a infância o fazem com ênfase nos processos educativos, sendo que estes são tidos, na maior parte das vezes, como um conjunto de conhecimentos que são inculcados nos “imatuross” de uma dada sociedade sem que estes desempenhem qualquer agência na aquisição dos mesmos. Trata-se aí de uma concepção das crianças como receptáculos, como seres incompletos que só atingirão a maturidade por meio de uma transmissão verticalizada e unilateral do saber, ou seja, das gerações mais velhas para as mais novas. Este tipo de análise caracteriza as abordagens clássicas sobre socialização que se encontram presentes na maior parte das etnografias brasileiras que de alguma maneira comentam a infância nas sociedades indígenas. É importante ressaltar no entanto, que apesar das suas limitações, as propostas a respeito da socialização infantil que foram levadas a cabo nesses trabalhos, devem ainda ser consideradas como uma possibilidade de análise válida, uma vez que dão conta de uma parte importante das relações estabelecidas entre adultos e crianças, que apesar de qualitativamente diferentes, compartilham de um mesmo sistema social. Porém, as críticas posteriormente feitas à essa abordagem acrescentam que as crianças também podem ser consideradas agentes de sua própria socialização, o que pressupõe um processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico e horizontal.

Nesse contexto, cabe salientar que a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem sempre se colocou de maneira crucial para a Antropologia, uma vez que independentemente da existência de uma definição estanque em relação ao conceito de cultura, tão caro para os estudos na área, esta disciplina sempre considerou de maneira mais

¹⁵ Ver Durkheim ([1978]).

ou menos consensual que o último diz respeito a processos de aquisição, construção e transformação de saberes transmitidos, aprendidos e compartilhados. No entanto, Pelissier (1991) aponta que a maior parte das abordagens clássicas a esse respeito (presentes em trabalhos das escolas evolucionista, funcionalista, de cultura e personalidade e estruturalista) marcam oposições etnocêntricas bastante prejudiciais para a compreensão deste processo que aqui chamaremos de educativo. Assim, a autora propõe a superação da dicotomia Nós x Eles reforçada nessas pesquisas por meio da exotização das populações estudadas, que tem como consequência a geração de outras, como Educação Formal x Educação Informal; Pensamento Concreto x Pensamento Abstrato; Oralidade x Escrita, entre outras oposições que acabam por gerar análises infrutíferas e preconceituosas.

Como exemplo deste tipo de análise dicotomizante apontada por Pelissier, temos o trabalho de Emilio Willems (1938) que em seu artigo *Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais* estabelece uma oposição atualmente tida como etnocêntrica entre Nós x Eles, sobretudo nas formas diferenciadas de transmissão de conhecimentos entre os “primitivos” e os “civilizados”. Assim, o autor reconhece a educação de populações tradicionais como informal, não sistemática e até mesmo “desnordeada”, devido à falta de autoridade. Para ele, que tira suas inspirações ora do evolucionismo, ora do funcionalismo durkheiminiano, os povos sem escrita aprendem através da imitação, sem uma reflexão a respeito do que fazem. Além disso, são absolutamente frágeis no que concerne às intervenções externas, como o advento de uma educação institucionalizada, que pode desestruturar o grupo por completo, promovendo até mesmo sua extinção.

A partir de um enfoque predominantemente funcionalista, Florestan Fernandes (1966) também aponta em seu texto *A educação numa sociedade tribal* a importância da educação entre populações tradicionais (no caso, entre os Tupinambá) pelo fato de cumprir três funções básicas, quais sejam: ajustar as gerações, preservar a tradição e adequar os indivíduos à vida psíquica e social do grupo. O autor ainda afirma que “as referidas formas de socialização visam uniformidades de comportamento que não excluem gradações pessoais relevantes na acomodação dos homens à ordem social herdada” (:169), o que implica no reconhecimento das singularidades individuais que pouco a pouco vão se ajustando à tradição através de processos educativos, característica fundamental de sociedades que tendem ao equilíbrio, e não à mudança. Sobre as metodologias de

transmissão de conhecimento, reconhece-se a não existência de uma sistematicidade que envolve esta ação, de modo que a aprendizagem se dá por meio do exemplo, da memorização e do “aprender fazendo”, sendo instruída por qualquer pessoa que cumpre o papel de mestre ou adestrador. No entanto, o xamanismo é uma das únicas esferas da vida social reconhecida como portadora de ensinamentos sistematizados para quem possua aptidões para exercê-lo. Embora se admita que a criança, que reproduz o mundo adulto em miniatura em seu universo lúdico, aprende muito nesta fase da vida, Fernandes afirma ainda que o aprendizado não se dá apenas neste período, estendendo-se por toda vida adulta. Por fim, conclui-se que o principal objetivo da educação Tupinambá consiste no inculcar de uma ideologia do “nós” coletivo, que tem por função integrar os indivíduos aos valores de sua sociedade.

Egon Schaden (1976) também escreve a respeito da educação nas sociedades indígenas brasileiras e enfatiza que essas transmitem ensinamentos e valores às suas crianças por meio de recursos que envolvem a magia. Também admite que o aprendizado se dá por meio da imitação, no entanto, um aspecto inovador deste artigo é o fato de considerar o caráter não repressivo deste processo de ensino e aprendizagem como algo que estimula a autonomia infantil, e não como algo desordenado devido à falta de autoridade inerente a essas populações.

Outros trabalhos anteriores à década de 90, como os de Métraux e Dreyfus-Roche (1958) e Julio Cesar e Delvair Melatti (1979) também comentam a infância nas sociedades indígenas brasileiras dando maior ênfase à problemática que diz respeito à construção do corpo entre essas populações, sendo o viés da socialização não tão mais enfatizado, embora não deixe de se fazer presente.

O primeiro deles se mostra muito interessante por trazer uma descrição minuciosa a respeito dos cuidados dispensados pelos mais velhos às crianças indígenas Cayapó do Xingu. Nele, pode-se encontrar a descrição do parto e as posteriores evitações e tabus seguidos pelos pais para a boa formação do corpo da criança. Também explicita a concepção do que significa ser uma criança saudável, analogicamente comparada a uma árvore forte, ideal que será reforçado por meio do ritual das varas, através do qual as crianças se tornam fortes e valentes. Ressalta-se ainda a extrema tolerância dos adultos em relação ao comportamento infantil e também o empenho do grupo como um todo, inclusive

o das crianças mais velhas, para acalmar um bebê quando chora, por meio do aleitamento ou por algum outro tipo de alimentação oferecida. Comenta-se ainda que o amor dos pais pelos filhos é expresso principalmente pelos cuidados com seus corpos, onde são realizadas pinturas corporais. Como veremos mais adiante, esta temática será desenvolvida por Clarice Cohn entre os Kayapó-Xikrin, população falante da mesma língua, já no ano de 2000.

O trabalho de Julio Cesar e Delvair Melatti (1979) segue a mesma linha da etnografia anterior, apresentando descrições do cotidiano das crianças Marubo e os cuidados que lhe são dispensados pelos adultos. Destaca-se neste caso o fato dos pais e filhos compartilharem das mesmas substâncias corporais, formando assim uma “comunidade de substâncias”. Dessa forma, descreve-se a íntima relação existente entre os corpos dos progenitores e o das crianças, sendo que os primeiros deverão seguir algumas restrições alimentares sob pena de seus filhos sofrerem danos físicos e espirituais. Dessa maneira “ [...] a criança, até completar uns poucos anos de idade, continua a ser afetada por aquilo que os pais comem. Assim, estará sujeita a febre, se o pai ou mãe comerem jacaré branco, matrinchão, mutum, jacamim, mandim grande, jacu, quati, macaco preto [...]” (: 292), dentre outros alimentos. Relata-se ainda que o corpo infantil recebe muitos cuidados, sendo moldado por amarrações com o intuito de engrossar pernas e braços. Além disso, determinadas substâncias como a urtiga ou a “injeção de sapo” são empregadas na pele da criança para que esta se ache sem “panema” ou preguiça. Também são relatadas as brincadeiras infantis que em sua maioria refletem o mundo adulto, porém, também se reconhece a existência de brincadeiras de outro tipo, que segundo os autores, “[...] à primeira vista não têm esse caráter de imitação dos atos adultos [...]” (: 298). A mitologia do grupo é transmitida dos mais velhos para os mais novos por meio de cânticos, através dos quais as crianças vão pouco a pouco aprendendo aspectos importantes de sua cultura, como as relações de parentesco.

Em um âmbito internacional, a temática da corporalidade também foi de certa forma explorada pela escola de cultura e personalidade, como por exemplo no trabalho de Ruth Benedict que em *O crisântemo e a espada* (1972) descreve o treino físico e mental que as crianças japonesas recebem desde pequenas, com o intuito de alcançar o mais alto grau de autodisciplina. Como exemplo desta “construção corporal”, temos trechos em que se

descreve a condução das crianças por seu instrutor para que sentem-se adequadamente, de forma a conseguirem ficar imóveis. Também as crianças, principalmente as meninas, devem aprender a dormir da forma correta, com as pernas estendidas e juntas. Estes, e muitos outros treinos relativos às posturas corporais, ligam-se a uma modelagem paulatina da criança aos padrões de sua cultura, que no caso japonês relacionam-se diretamente à boa moral e auto-responsabilidade.

Clyde Kluckhohn (1947) também relata em uma pesquisa realizada durante dez anos entre os Navaho, população norte-americana, os cuidados relativos à fabricação do corpo da criança logo após seu nascimento. Para ilustrar tal situação, segue o exemplo:

“[...] Às vezes imediatamente depois do banho mas sempre antes do sol se pôr no dia do nascimento, a parteira ‘dá forma’ ao bebê. Primeiramente a cabeça e outras peças de corpo com pólen do milho branco e amarelo que foi retirado das patas de besouros. ‘Dar forma’ começa ordinariamente com o nariz . O polegar da mulher é colocado dentro da boca do bebê e pressionado para trás no sentido do nariz. ‘Então o nariz será reto. Se não a criança terá um nariz curto’. Após o nariz, a cabeça e os membros inferiores são moldados: ‘às pernas é dada forma para torná-las duras, assim, a criança pode andar quando quiser’. As orelhas são perfuradas freqüentemente para a colocação de brincos dentro das primeiras vinte e quatro horas. Uma agulha com uma parte de corda unida é fincada através da orelha, e a corda é extraída então para a frente e para trás em intervalos até que um furo esteja bem estabelecido” (: 45)¹⁶.

Assim, percebe-se que as duas últimas etnografias sobre populações brasileiras relatadas acima estavam, de certa forma, em concordância com algumas questões que também se delineavam em outros países, sendo que a preocupação com a construção corporal das crianças como meio de se adequar aos ideais culturais da sociedade em que estavam inseridas mostrava-se como uma via de análise bastante interessante.

Como pôde ser observado, as primeiras produções a respeito das crianças indígenas brasileiras acima descritas (Willems (1938), Fernandes (1966) e Schaden (1976)), naturaliza com muita intensidade algumas dicotomizações, como a existência de uma separação estanque entre processos de aprendizagem formal e informal. As análises trazem

¹⁶ Tradução minha.

ainda (principalmente as mais antigas) uma idéia de socialização unilateral e verticalizada. Já as etnografias posteriores dão destaque a algumas categorias de análise amplamente utilizadas nas etnografias atuais sobre crianças indígenas, como a preocupação com os cuidados e a produção do corpo infantil, que se liga ao corpo dos pais por meio de substâncias compartilhadas, assunto que será muito desenvolvido pela Etnologia Brasileira a partir da década de 70.

2.1. RETOMANDO TEMAS CLÁSSICOS DA ANTROPOLOGIA GERAL E DA ETNOLOGIA INDÍGENA BRASILEIRA

A respeito de temas oriundos da Etnologia Indígena retomados nos trabalhos atuais sobre infância, faz-se necessário mencionar que a partir da década de 70 passam a ser realizadas pesquisas no Brasil que buscavam uma certa auto-afirmação em relação a outras temáticas e categorias analíticas empregadas pela Antropologia em outras partes do mundo. Assim, os trabalhos de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979) foram exemplares no que concerne ao emprego de categorias nativas em suas análises, como por exemplo, o reconhecimento das diferenciadas noções e construções da pessoa entre as sociedades ameríndias. Assim, a partir da constatação de que a concepção de pessoa passa pela fabricação do corpo, concebe-se a existência de determinadas pedagogias nativas pensadas para se formar um tipo de ser humano específico. Mais do que isso, essas pedagogias não somente transmitiriam conhecimentos, mas também produziram corpos. Isto fica bastante evidente em um trabalho de Seeger (1980) entre os Suyá, no qual faz-se uma relação direta entre a ornamentação corporal e os órgãos do sentido considerados mais importantes para o aprendizado. Desta maneira, de acordo com a valorização de determinado órgão, existe um tipo de técnica ou ornamentação destinada a formar melhor aquela região. Nas próprias palavras do autor:

“A boca e a orelha são os órgãos mais importantes para o homem Suyá. A audição e a fala são as faculdades sociais mais importantes. O disco auricular e labial é o artefato corporal mais importante. É a representação física de uma elaboração conceptual. Através da perfuração da boca e do lobo da orelha e da inserção de discos pintados, o corpo torna-se socializado. Os discos auriculares e

labiais estão relacionados com conceitos fundamentais da pessoa, da moral e do simbolismo das partes corporais” (: 52).

A partir de uma reflexão semelhante, Clarice Cohn (2000a) realizou sua dissertação de mestrado entre os Kayapó-Xikrin do Pará atentando para as noções de infância e aprendizado entre esta população. Nessa perspectiva, a autora chama a atenção para o fato das pinturas corporais e a ornamentação expressarem aspectos importantes da cultura deste povo como status, classe de idade, posição social, dentre outros que marcam principalmente a condição de humanidade. Desta forma, quando uma criança nasce ela é imediatamente pintada para ser integrada à sociedade. Com o crescimento, o corte de cabelo, os adornos e os motivos gráficos da pintura corporal vão se modificando e tomando significações diferentes, de modo que essas mudanças são visíveis a todos. Para esses índios, a criança é constituída por um corpo (*in*) e por uma alma (*karon*). O *karon* constitui-se durante a gestação, sendo que quando a criança nasce seu corpo é mole e vai endurecendo com o tempo, através da pele, que é um intermediário entre o ser interior e a pessoa social, que só se torna humana através da pintura. Por possuírem uma “pele mole”, os pais evitam brigar com seus filhos sob pena de suas almas, ainda não fixadas no corpo, irem embora. A audição e a visão são os sentidos mais importantes para o aprendizado, por isto, o desenvolvimento dos olhos e ouvidos são estimulados por meio do contato ou ingestão de algumas substâncias. O coração (*angoro*) também deve ser fortalecido pois é ele quem armazena os conhecimentos aprendidos. O interesse para o aprendizado é individual e se dá através da própria iniciativa infantil, do querer saber. Há porém, momentos coletivos de aprendizagem, geralmente durante os preparativos de um ritual. No entanto, “se algumas coisas todos devem saber, algumas categorias de idade não as podem fazer” (Cohn, 2000b: 202), sob pena de pular uma etapa e envelhecer fora de hora. Destaca-se ainda a permissividade dos adultos em relação aos mais novos, que podem circular por todos os espaços, o que faz com que aos poucos construam sentidos para o que vêem e ouvem a respeito de seu mundo social.

Outra temática da Antropologia, atrelada à já desenvolvida em sua dissertação, é abordada pela antropóloga em um artigo posterior (Cohn,2000c), em que recupera a tradição maussiana a respeito das concepções diferenciadas sobre pessoa e aponta trabalhos que adotam essa proposta em várias partes do mundo e que acabam por revelar, mesmo

que a criança não esteja no foco da análise, reflexões a respeito de como a infância é concebida nos mais variados grupos humanos. Isto remete à não universalidade da infância, que se trata de uma construção social categórica variável, de acordo com a cultura em que é concebida. Assim, Cohn fecha seu artigo afirmando que

“[...] a noção de pessoa não é, portanto, o único ponto de partida possível para uma análise da infância pela antropologia. [...] Mas, se a questão é entender como uma sociedade dada pensa a infância, sua diferença em relação à idade adulta, a maturidade e o processo da formação de seus membros, é ela quem fornece as melhores indicações” (: 25).

Em 1997, Ângela Nunes realiza um minucioso estudo a respeito das crianças A'uwe Xavante do Mato Grosso, focalizando a sociedade dessas crianças sem que esta seja necessariamente uma extensão do universo adulto, principalmente no que concerne à reprodução social, visto que seus membros possuem maneiras próprias de ressignificar atividades e valores dos mais velhos. Assim, a autora empreende uma crítica à visão “adultocêntrica” que rege os estudos antropológicos e pretende desta forma contribuir para o fortalecimento de uma Antropologia das Crianças, em que estas ganhem voz na interpretação da cultura a qual pertencem.

Este reconhecimento de uma certa autonomia infantil proposta por Nunes pode ser encontrada também em alguns trabalhos antropológicos anteriores que, embora não estejam totalmente livres de um enfoque de socialização unilateral, passam a enxergar um pouco mais as crianças também como agentes deste processo. É o caso por exemplo de Malinowski, que em *A vida sexual dos selvagens* (1972) descreve brevemente a infância nas ilhas Trobriand através de suas relações com os mais velhos e também entre as próprias crianças. A partir disto, ele constata que lá as crianças são extremamente independentes, chegando até mesmo a constituir “pequenas repúblicas infantis”. O autor ainda revela que a vida sexual entre os trobriandeses inicia-se relativamente cedo, para os meninos entre 10 e 12 anos e para as meninas entre 6 e 8, de modo que esses conhecimentos relativos à sexualidade circulam de forma horizontal, no interior dessas repúblicas.

Outro trabalho exemplar neste sentido é o de Enid Schildkrout (1978) que trata dos papéis sociais e econômicos ocupados pelas crianças em uma sociedade nigeriana. Nesta etnografia, explicita-se a complementaridade e até mesmo a dependência do mundo adulto em relação ao infantil, visto que em um contexto repleto de proibições e tabus relativos ao

sexo oposto, são as crianças que intermediam essas duas esferas por meio de sua livre circulação entre ambientes.

Ainda a respeito dos dados etnográficos oriundos de sua dissertação, Ângela Nunes (2002) aponta posteriormente em outro artigo para uma questão clássica da Antropologia, que é a percepção e usos diferenciados pelas populações humanas das categorias tempo e espaço, problemática que encontra seus primeiros desenvolvimentos em Mauss (1934) e Evans-Pritchard (1941). Para tanto, a autora analisa a influência destas categorias nas brincadeiras infantis das crianças A'we Xavante e como exemplo, cita algumas atividades, como jogar bolas de gude, que para ocorrer necessitam de uma percepção refinada das condições climáticas que modificam o espaço, afinal, este jogo só é viabilizado em um chão seco, onde as bolinhas podem deslizar livremente. Já na época chuvosa, outras brincadeiras são realizadas, como a abertura de sulcos no chão que vão simular estradas por onde passam carros improvisados com chinelos ou outros materiais. Em outras situações da vida cotidiana as crianças também se mostram bastante atentas, dentro de sua ludicidade produtiva, em relação a diferentes tempos e espaços que marcam seus cotidianos. Destaca-se ainda a grande liberdade das crianças para frequentar todos os espaços da aldeia, espaços estes que nem sempre poderão estar presentes quando se tornarem adultas. É a partir desses e de muitos outros exemplos que a antropóloga propõe que a brincadeira trata-se de um processo bastante reflexivo, no qual a criança

“[...] estabelece e elabora pontes, ligações, percursos e direções fundamentais para o entendimento de si mesma e de tudo o que acontece à sua volta. Usar esses dados para estimular possíveis discussões sobre algumas das categorias analíticas utilizadas na antropologia, como as de tempo e espaço, é apenas uma das possibilidades” (: 96).

Também o trabalho de Melissa Oliveira (2004) vem contribuir com este novo campo de investigação através do estudo da “participação das crianças Guarani no processo de 'valorização da tradição' que vem ocorrendo há alguns anos na aldeia de M'Biguaçu” (:06), litoral de Santa Catarina. Para tanto, a autora descreve a atuação das crianças na casa de rezas, no coral e na escola. Seu estudo de certa forma vem contribuir com determinadas questões da Antropologia trabalhadas por autores como Sahlins (1990, 1997), Wolf (2003), Hannerz (1997), dentre outros, como o caráter processual das tradições, que são dia a dia

reconstruídas pelas populações humanas. Oliveira ainda enfatiza que a concepção de educação Guarani é bastante diferenciada da ocidental, já que emprega a mesma palavra *nhanhembo*'é tanto para ensinar quanto para aprender, o que indica uma participação ativa, tanto das crianças quanto dos adultos, no processo de ensino-aprendizagem.

Lisiane Lecznieski (2005), por sua vez, demonstra através de seu trabalho, o valor simbólico e até mesmo “econômico” da infância para os índios Kadiwéu do Mato Grosso do Sul, que vêm na captura de crianças dos outros grupos (indígenas ou não) a manifestação de um ideal de sociabilidade, já que com isto, transforma-se o “outro” em “mesmo”, ou seja, em Kadiwéu. Isto estaria ligado a uma certa elevação de status, daí o papel de uma “economia simbólica de crianças”. Dessa maneira, a antropóloga nota que a atualização deste tipo de relação se dá na contemporaneidade por meio da mitologia, *locus* onde as crianças são constantemente ameaçadas por bichos do outro mundo, que podem capturá-las por qualquer descuido e levá-las a uma outra dimensão. A partir daí desenvolve-se toda uma reflexão que inclui o perspectivismo ameríndio, teoria bastante discutida por autores como Viveiros de Castro, Descolà e Rivière¹⁷, sendo que o reflexo disto na mitologia se expressa no constante fluxo de crianças que são roubadas e/ou resgatadas tanto por humanos quanto por animais, evidenciando aí as vastas possibilidades de perspectivas nas quais as crianças estão inseridas através do trânsito em vários mundos.

O trabalho de conclusão de curso de Hanna Limulja (2004) também é bastante ilustrativo por tentar apreender as concepções de crianças índias (Kaingang do oeste de Santa Catarina) e não-índias (filhos de agricultores) a respeito de um conflito de terras que desapropriou os pais das últimas. Tais crianças freqüentam a mesma escola e segundo as conclusões de Limulja, por mais que o conflito seja camuflado e não incentivado pelos professores, ele aparece nos desenhos das crianças e em seus relatos, feitos principalmente em situações em que a presença da instituição escolar não se dá.

Por último, faz-se necessário mencionar a Coletânea *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos* (2002) organizada por Aracy Lopes da Silva, Ana Vera Lopes da Silva Macedo e Ângela Nunes, por ter sintetizado os esforços contemporâneos da etnologia indígena brasileira em voltar-se para as crianças como agente sociais relevantes na

¹⁷ A partir disto, determinados animais, sendo também dotados de humanidade e reflexividade em outra perspectiva, assim como os próprios Kadiwéu, reconhecem na aquisição de crianças uma elevação do status social.

elaboração e participação de seus sistemas sócio-culturais. Nela, encontram-se alguns artigos produzidos por pesquisadores do MARI¹⁸ que refletem sobre as crianças dos grupos indígenas pesquisados articulando-as com problemáticas relevantes tanto da antropologia geral quanto das especificidades de cada contexto etnográfico.

* * *

Através dos trabalhos acima, percebe-se a existência de uma articulação entre as propostas analíticas da Antropologia da Infância, que prezam pela participação plena das crianças na construção, percepção e reelaboração de seus sistemas sociais, com temáticas desenvolvidas no âmbito da Antropologia Geral e da Etnologia Indígena Brasileira, o que demonstra como o estudo das crianças, antes relegado a um segundo plano, é importante para o entendimento das sociedades e também para o desenvolvimento teórico do saber antropológico.

Assim, a legitimação deste “objeto”, ou melhor dizendo, do “sujeito” criança na Antropologia tem passado por vários processos de crítica, superação e diálogos inclusive interdisciplinares, como o realizado entre antropologia, sociologia, educação e psicologia.

Como se pôde perceber, os textos clássicos, embora nem sempre apresentem análises teóricas que concordam com as posições tomadas atualmente, podem oferecer pistas de pesquisa bastante interessantes para os trabalhos atuais. Além disso, verificou-se a importância de se estudar as crianças indígenas dentro de complexos temáticos mais amplos da etnologia brasileira, evidenciando assim o fato da infância constituir um *locus* privilegiado de análise para o entendimento das sociedades em suas totalidades. No entanto, cabe aqui ressaltar que a maior parte dos trabalhos analisados realizam muito mais etnografias sobre crianças do que com crianças. Isto não significa dizer que as crianças não participaram do processo de pesquisa, apenas que provavelmente por dificuldades metodológicas, geralmente não se consegue levar plenamente em consideração o que elas pensam a respeito de seu mundo social. Desta forma, traço a seguir algumas das estratégias metodológicas por mim utilizadas para me aproximar das crianças Galibi-Marworno e com elas realizar uma intensa observação participante.

¹⁸ Grupo de Educação Indígena, Departamento de Antropologia, USP.

3. ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE METODOLOGIA DE PESQUISA: APROXIMAÇÃO, CONVIVÊNCIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COM AS CRIANÇAS GALIBI-MARWORNO

A discussão a respeito das metodologias a serem empregadas em pesquisas com crianças geralmente sempre traz à tona alguns questionamentos, uma vez que o fato de diferenciarem-se qualitativamente do universo adulto suscita necessariamente a aplicação de métodos específicos.

De uma maneira geral, as pesquisas antropológicas e sociológicas que privilegiam as crianças em suas análises revelam que o método da observação participante proposto por Malinowski ([1976]) tem se consagrado como um dos melhores acessos ao mundo infantil. No entanto, nem sempre esta fórmula é tão simples de ser seguida, uma vez que ganhar a confiança das crianças é uma meta a ser conquistada diariamente e com bastante paciência. Assim, acredito que cada pesquisa apresenta especificidades próprias em relação às dificuldades e melhores abordagens a serem empreendidas com as crianças, que como já se sabe, de forma alguma apresentam homogeneidades comportamentais¹⁹ em todos os grupos humanos simplesmente por serem crianças.

Assim, apresento brevemente minha entrada em campo para posteriormente explicar com mais detalhes as metodologias por mim empregadas.

3.1. A APROXIMAÇÃO

Ao chegar na aldeia de Kumarumã para dar início à minha pesquisa de campo, tinha a expectativa de encontrar muitas crianças curiosas e solícitas me aguardando, assim como descreve a literatura antropológica que aborda direta ou indiretamente o tema da infância em grupos indígenas. Qual não foi minha surpresa ao perceber que no Uaçá nada disto

¹⁹ Como propõe a divisão etária de Piaget, que supõe que cada idade corresponde a um padrão de comportamento que se repetirá em todas as crianças dos mais variados grupos humanos. Para mais detalhes sobre as variadas concepções de infância entre as populações humanas, ver Cohn (2000c).

acontecia. Ao contrário, lá as crianças se mostraram em um primeiro momento tímidas e retraídas, evitando minha presença e em alguns casos até mesmo chorando quando me viam.

Sem dúvida alguma, este tipo de comportamento gerou em mim uma grande angústia, visto que meu propósito era justamente o de pesquisá-las. Porém, com o passar dos dias pude perceber uma das causas destas atitudes, que consistia no fato das mães informarem seus filhos na língua materna para que fugissem e/ou se comportassem bem senão a mulher branca lhes aplicaria vacina. O interessante é que isto funciona como uma espécie de fábula do “bicho papão” que pega criancinhas, que gera um grande pavor principalmente nas menores.

Este problema, no entanto, logo foi superado quando a equipe de vacinação da FUNASA esteve de fato presente na aldeia, o que fez com que as crianças percebessem que não era eu quem lhes causaria aquele “mal necessário”. Além disso, logo que me familiarizei um pouco com a língua indígena, o *kheuol* ou *patois*, pude tranquilizá-las cada vez que ouvia algum adulto convencendo-as da informação sobre a vacina, dizendo: “*mo pa gãie vaccine*²⁰”!

Quanto às crianças maiores, estas não pareciam acreditar no que diziam os adultos ao meu respeito, entretanto, mostravam-se igualmente tímidas, mas bastante curiosas, o que permitiu nossa rápida aproximação.

E assim se deu minha relação com as crianças, que de um grande afastamento passou a ser de bastante proximidade, na medida em que participava de seus cotidianos de responsabilidades e brincadeiras, de seus passeios dentre e fora da aldeia, da vida familiar de algumas delas e ainda por meio de situações por mim promovidas, como por exemplo a “*lekol*”, atividade assim denominada pelas crianças, que consistia em se fazer desenhos livres e/ou temáticos no alojamento dos professores, onde estava hospedada. Cabe aqui mencionar que *lekol* em *patois* significa escola. Embora a atividade com desenhos não tivesse este caráter, foi assim que as crianças Galibi-Marworno a interpretaram, assim como alguns pais, que as levavam todas as tardes ao alojamento, já de banho tomado e bem

²⁰ Eu não tenho vacina!

arrumadas²¹. Nestas ocasiões, diferentes grupos infantis se reuniam, o que deu visibilidade ao “evento”, que passou a ser muito divulgado por todos na aldeia.

A partir disto, passei até mesmo a ser solicitada pelas crianças, que todos os dias me convidavam para passear, nadar, lavar roupa no rio, pescar, dentre outras atividades. Assim, pude ir adequando os objetivos da pesquisa às metodologias a serem utilizadas. Exemplo disto eram os passeios dentro e fora da aldeia (tanto na aldeia de Kumarumã quanto em Tukay), em que ao tentar investigar sobre a relação das crianças com os etnoconhecimentos, aproveitava-me daquele contexto para indagá-las a respeito do que sabiam sobre o nome, formato e sazonalidade de flores, plantas, frutas e animais que estávamos observando. Da mesma maneira, quando freqüentava suas casas, sempre observava e confirmava minhas hipóteses a respeito da vivência infantil da organização social com perguntas que indagavam com quem brincavam, com quem brigavam, com quem poderiam ou não se casar. Brincar junto com elas, sem sentir vergonha do que os adultos pensariam (constrangimento que demora um certo tempo a ser superado!) também foi uma das estratégias utilizadas para perceber, por exemplo, de que maneira faziam uso da corporalidade e das percepções que mantinham a respeito do tempo e do espaço.

Além da interação e das perguntas, os desenhos também se mostraram valiosíssimos para a exploração de muitas hipóteses, além de também funcionarem como uma boa tática de aproximação, como já descrevi acima. Além disso, são ainda muito promissores na interação com crianças que não falam muito por vergonha, por não saberem ainda interagir em português ou simplesmente porque não estão acostumadas. Como já aponta Demartini (2002), se deve também considerar os relatos das “crianças que não falam”, visto que nem sempre a oralidade é o recurso mais apropriado para se apreender as representações de alguns grupos sociais. Assim, segundo a autora:

“[...] temos crianças que falam, mas também temos processos de socialização que levam a não falar (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar

²¹ Devido a um atraso contratual entre a Secretaria de Educação e os professores indígenas, as aulas ainda não haviam começado, o que provocava muita ansiedade nos pais, que enxergavam naquela atividade uma espécie de “reforço escolar”, por mais que eu lhes explicasse que não era o objetivo da mesma. Daí o empenho em levar as crianças para o alojamento e/ou permitir que lá comparecessem todas as tardes. Cabe salientar que soube mais tarde que as aulas só tiveram início em maio, após um concurso realizado pela Secretaria de Educação do estado, que efetivou os professores.

com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto de ‘pouca fala’ ” (: 08).

Os desenhos funcionam, portanto, como mais uma forma de expressão e estes foram por mim propostos ora de forma livre, ora direcionada, seguido dos comentários de seus produtores. Clarice Cohn (2005) aponta para esses dois tipos de atividades que podem ser realizadas nos desenhos com crianças, que podem ser feitos a partir de um tema proposto pelo pesquisador ou de forma “livre”, sem sugestões temáticas. No caso específico deste trabalho, sugestões a respeito do calendário ecológico, da vida na aldeia e dos membros que constituem a família das crianças foram feitas por mim.

De acordo com Gobbi (2002), este tipo de metodologia aplicada em algumas pesquisas²² tem demonstrado que os desenhos funcionam como textos visuais que, por sua vez, se tratam de “registros elaborados por sujeitos datados, culturais, históricos” (:76). Assim, busquei com este método a legitimidade de um outro tipo de linguagem, mas que no entanto, só pôde ser compreendida na interação com as crianças e na vivência em um contexto cultural específico, o que afasta este tipo de abordagem de uma interpretação psicologizante que encaixa determinados padrões gráficos em etapas do desenvolvimento infantil.

Os momentos de tirar fotografias eram também muito propícios para se estabelecer relações com as crianças, visto que estas participavam da construção das cenas, mostrando-me muitas vezes o que era importante ser registrado.

O fato de eu não ter domínio da língua nativa, o *kheul* ou *patois*, foi ainda um dos fatores que muito me aproximou das crianças, que com muito entusiasmo faziam questão de me ensinar novas palavras e frases.

Isto tudo, no entanto, não seria possível sem que também me aproximasse de suas famílias, ou seja, dos adultos, que apenas depois de um certo tempo passaram a confiar em mim, permitindo que convivesse durante tanto tempo com suas crianças. Além disso, a vivência dos cotidianos familiares, mesmo que em alguns momentos as crianças não estivessem totalmente presentes, também foram de grande valia, já que me permitiram conhecer várias facetas de um mesmo sistema social, expressas por exemplo, nas obrigações e atividades diárias de outras faixas etárias. Durante essas ocasiões, pude ainda

²² Rhoda Kellog (1979), Neuza Gusmão (1994), Ethel Kosminsky (1992), Márcia Gobbi (1997) apud Márcia Gobbi (2002).

realizar muitas entrevistas a respeito dos cuidados, preocupações, expectativas e cosmologias relacionadas à infância. Tais entrevistas muitas vezes ainda suscitavam memórias dos mais velhos a respeito desta fase em suas vidas, o que também se mostrou muito frutífero para a pesquisa.

Assim, reforço que de fato, a observação participante é muito adequada para a pesquisa com crianças, porém, este processo deve ser paulatinamente construído, com base em uma relação de bastante confiança e abertura para as diferentes metodologias que podem decorrer do convívio, das situações e dos objetivos de cada trabalho.

PARTE I – QUEM SÃO AS CRIANÇAS GALIBI-MARWORNO

Capítulo I

Dados a respeito da população: aspectos demográficos, lingüísticos, geográficos e históricos

Antes de me referir às crianças especificamente, cabe apresentar quem é a população Galibi-Marworno em sua totalidade a partir de elementos históricos, demográficos, geográficos, econômicos e relacionais, o que procurarei mostrar nas linhas seguintes.

O povo Galibi-Marworno (ou Galibi do Uaçá) situa-se no norte do estado do Amapá, mais especificamente na bacia do rio Uaçá, região que faz fronteira com a Guiana Francesa, sendo a cidade mais próxima do lado brasileiro Oiapoque e do lado francês Saint Georges.

Compõe-se de cerca de 2.226 indivíduos²³ que se concentram principalmente na aldeia de Kumarumã (com cerca de 1.885 indivíduos), localizada em uma porção de terra não alagável durante a cheia, situada no rio Uaçá, embora também estejam distribuídos por mais três aldeias, quais sejam: Tukay (Br-156/km 90 com 115 indivíduos), Samaúma (Br-156/Km 82 com 90 indivíduos), Uahá (Rio Oiapoque/Juminã com 128 indivíduos).

Vale aqui mencionar que a população passou a concentrar grande parte de seu contingente em uma só aldeia principalmente a partir da década de 40 do século XX, quando a escola “Camilo Narciso”²⁴ foi construída em Kumarumã. Antes disso, as famílias viviam dispersas em ilhas, como ocorre com os grupos indígenas vizinhos e outras populações guianenses²⁵. Além disso, o número populacional desta aldeia também contrasta consideravelmente com os padrões de residência da região.

Segundo Tassinari (1999b), isto se deu devido às diferentes reações das populações indígenas da região em relação à implantação de políticas públicas. No caso dos Galibi-Marworno, a escola foi tão bem aceita que, diferentemente dos outros grupos (Karipuna, Palikur e Galibi do Oiapoque), a maior parte deste povo se aglomerou em uma única aldeia.

²³ Censo dos indígenas aldeados realizado em 2006, FUNAI-ADR Oiapoque.

²⁴ Atualmente, a escola conta com cerca de 600 alunos.

²⁵ Ver CEDI (1983) e Rivière (2001 [1984]).

Assim, verifica-se que a instituição escolar possui um grande valor para este povo, problemática digna de uma pesquisa específica.

Geograficamente, a região caracteriza-se pelos campos de terra firme (Pires, 1973), regionalmente chamados de savana, marcados por espaços mesclados e não contínuos de mata densa e campo aberto. Tal área, porém, sofre a influência das marés e estações do ano (marcadas basicamente por períodos de seca “*botã*” e cheia “*lapli*”)²⁶, sendo que tal sazonalidade provoca a subida das águas e o conseqüente alagamento dos campos, o que também identifica a região com as matas de várzea. Esta dinâmica ecológica afeta diretamente a subsistência desta população, que durante os períodos chuvosos dedica-se mais à caça, que se torna mais abundante, e nos períodos de seca mais à pesca, já que os rios e igarapés voltam ao seu leito habitual, voltando a concentrar os peixes que antes se encontravam espalhados pelos terrenos alagados.

Assim, em termos econômicos, esta população vive basicamente da pesca, caça, coleta e produção de farinha de mandioca, que além de se constituir como alimento base das famílias, é comercializada nas cidades de Oiapoque e Saint Georges, sendo que na última atinge um melhor preço. Também nessas cidades são vendidas algumas produções artesanais como colares e brincos feitos de miçangas, penas e sementes e as cuias, artefato muito apreciado principalmente pelos turistas e moradores da Guiana. Além disso, alguns moradores das aldeias são funcionários públicos, como os agentes indígenas de saúde (FUNASA), os professores (SEC-Amapá) e os chefes de posto e membros da FUNAI (que geralmente moram em Oiapoque, sede da Administração Regional). Outros ainda desempenham a função de agentes ambientais em parceria com o IBAMA e ONGs congêneres, como a TNC (The Nature Conservancy).

Três outras populações indígenas habitam a mesma região, quais sejam: os Karipuna, os Palikur e os Galibi Kalinã ou do Oiapoque que, juntamente com os Galibi-Marworno, distribuem-se em três reservas (Uaçá, Juminã e Galibi do Oiapoque), demarcadas e homologadas em 1992.

São falantes de uma variação do *patois* francês da Guiana (o *kheuol*) e também do português, línguas que intermediam as relações sociais e comerciais mantidas entre as

²⁶ Respectivamente na língua nativa “*Bom tempo*”, ou verão e “*Chuva*”, ou inverno.

populações indígenas e não-indígenas da área²⁷.

Tais grupos mantêm um intenso contato com as populações não índias das cidades vizinhas, tanto do lado brasileiro quanto do lado francês, relações que vem sendo estabelecidas há séculos, como demonstram os relatos históricos e pesquisas atuais feitas a respeito da região das Guianas²⁸.

Segundo Dreyfus (1993), a antropologia histórica, feita a partir da análise de dados secundários, como os relatos de cronistas e viajantes, tem demonstrado que esta região sempre foi palco de vastas redes de relações sociais, econômicas e ideológicas. Assim,

“[...] essas pesquisas estão modificando a visão tradicional das sociedades amazônicas como sendo sociedades pequenas, atomizadas, autônomas ('self contained', como dizem os anglos-saxões) ou mesmo isoladas umas das outras, que dominou a antropologia americanista desde o século XIX até bem recentemente” (: 19).

À propósito da região do baixo Oiapoque, Tassinari (2003) aponta para a intensa rede de relações estabelecidas entre as populações indígenas da área e os colonizadores europeus, que se deu por meio do contato com colonos franceses, viajantes, missionários e por disputas territoriais entre França e Portugal, que resultou nas “correrias”, violentas perseguições lideradas por este último país com o intuito de ocupar a região contestada. Nesse cenário, os índios habitantes da região passaram por processos ora de extinção, ora de fusão, sendo este último movimento possibilitado sobretudo por ocasião das missões jesuíticas, que aglutinavam nas proximidades de seus estabelecimentos diferentes nações indígenas, tais como as falantes dos troncos lingüísticos Karíb, Aruák e Tupi.

Tais informações a respeito das junções étnicas ocorridas na região são assim expressas nas palavras da autora:

“Nesse processo de fusão de etnias, algumas chegam a se constituir a partir da união de remanescentes de povos distintos. É o caso da população do Uaçá, que Nimuendaju considera o melhor exemplo da idéia de 'colluvies gentium'²⁹ de Von Martius, por ter se formado a partir de várias etnias, sem predomínio de nenhuma,

²⁷ Vale ressaltar que a população Palikur também é falante do *parikwaki*, uma língua arawak, utilizada como um forte sinal diacrítico a favor de sua própria indianidade (Capiberibe, 2001, 2003, 2004).

²⁸ Ver Tassinari (1998, 2003), Dreyfus (1993), Grupioni (2004, 2005), dentre outros.

²⁹ Von Martius foi um botânico que percorreu a Amazônia no século XIX, realizando um levantamento de espécies vegetais e também descrevendo as sociedades indígenas da área. Para ele, não existiriam mais populações indígenas no Brasil, mas uma *collubies gentium*, ou seja, resquícios e misturas de uns com os outros, além da miscigenação com outras raças, situação por ele considerada aberrante.

das quais destaca: *Aruãs*, *Galibis* (ou índios falantes da língua geral Galibi, talvez provenientes da extinta missão do Ouanari), *Maraon*, *Itoutanes*, *Karipúna* (considerados representantes de outras tribos da zona das missões do Brasil), *Palikur* e outros povos não-índios” (: 98).

Expedito Arnaud (1989 [1969]), também admite que a constituição desses grupos ocorreu pela fusão de etnias ameríndias (tais como Aruã, Maraon, Karib e Aruak), creoulas (Sakaká e Itutáne) e por não-índios, tanto brasileiros quanto de outras nacionalidades atraídos pela extração de minérios, sendo que a aglutinação desses povos por meio de migrações e fugas de aprisionamento é relatada até hoje na mitologia de tais populações.

E assim se deu a configuração atual dos índios do Uaçá e, por conseguinte, dos Galibi-Marworno, que se formou a partir da “mistura” de diversas outras populações, fato notável principalmente nos depoimentos dos mais velhos, que sempre se referem ao “tempo dos antigos” relembrando os variados enlaces matrimoniais que deram origem às “raças³⁰” atuais.

No início do século XX este cenário regional passou por algumas transformações, destacando-se dentre elas o fato do Brasil ter vencido a disputa diplomática da França a respeito da área contestada, que passou a fazer parte definitivamente do território nacional³¹. Desde então, o governo brasileiro decidiu ocupar efetivamente suas fronteiras colocando os povos indígenas do Uaçá sob a atuação de uma mesma administração, aparelho estatal e militar. Tal medida tinha por objetivo a ocupação da área, que garantiria a efetiva posse do país sobre aquelas terras (Tassinari, 2003).

A partir daí começaram a ser implementadas de forma mais efetiva as políticas governamentais. O SPI (Serviço de Proteção ao Índio) teve uma intensa atuação na área principalmente nas décadas de 30 a 60 do século XX, cumprindo o papel de fixar e nacionalizar esses índios em território brasileiro, reunindo-os sob seu controle e difundindo a ideologia nacional. Com a extinção do SPI em 1967, a FUNAI passa a ser o órgão governamental indigenista a atuar na região até os dias atuais.

A partir da década de 70, passa a se destacar a atuação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) na área. Nessa época, os índios passam a ter um grande

³⁰ Conforme Vidal e Tassinari (2002), as “raças” estão ligadas aos grupos de descendência, sendo o matrimônio proibido entre indivíduos de uma mesma linearidade, a menos que se encontrem distantes a duas gerações ou que habitem aldeias longínquas, que não mantêm muito contato entre si.

³¹ Isto se deu a partir da resolução de um laudo suíço no ano de 1900.

engajamento político, priorizando a demarcação de terras, o projeto de uma educação diferenciada e a realização de assembléias políticas regionais que promovem uma valorização da indianidade entre os grupos do Uaçá (Tassinari, 1998 e 2003).

As diferentes respostas dadas às muitas intervenções ocorridas por parte desses órgãos governamentais e missionários como o SPI, o CIMI e a FUNAI demonstraram que, mesmo que os diversos povos indígenas do Oiapoque tenham experimentado praticamente um mesmo histórico de contato com tais entidades, cada um reagiu à sua maneira diante das situações que lhes foram apresentadas e isto aconteceu na implantação das escolas, igrejas e outras instituições, que tanto encontraram resistência quanto receptividades particulares a cada etnia (Tassinari 1999b).

Devido a este intenso contato intercultural, essas populações foram vistas e tratadas durante muito tempo como "aculturadas" e com "pouca distintividade cultural", refletindo neste ponto uma problemática bastante parecida com a dos índios do nordeste brasileiro (Pacheco de Oliveira, 1999). Com este enfoque, destacam-se principalmente os trabalhos de Expedito Arnaud (1989a [1966]; 1989b [1969]) e Eneida Assis (1981), que enfatizam principalmente a imposição ideológica do Estado em relação a esses povos indígenas.

Somente a partir da década de 90 é que o enfoque das pesquisas antropológicas na região passou a ser diferente, privilegiando principalmente a participação ativa dessas populações indígenas nas negociações e em suas construções culturais e históricas, sem que fossem apenas manipuladas pelos interesses do Estado. Tais trabalhos foram iniciados com a coordenação da Profa. Lux Vidal e em seu conjunto podem ser expressos nas pesquisas de Antonella Tassinari, Artionka Capiberibe, Laércio Fidelis Dias, Esther de Castro, Ugo Maia Andrade, Marina Zachi e Francisco Simões Paes, todos pesquisadores do NHII-USP. Também outros pesquisadores não vinculados a esta equipe realizaram trabalhos na área, como é o caso de Álvaro Musolino (2000) e Cláudia López Garcés (2004)³².

³² Consultar CODONHO (2004) para se ter uma dimensão do conjunto desses trabalhos e seus principais norteamentos teóricos.

Capítulo II

Ideologias e práticas voltadas à infância Galibi-Marworno

Neste capítulo, com o intuito de demonstrar em que contexto uma criança Galibi-Marworno vem ao mundo e vive nesta sociedade, explorarei as ideologias adultas a respeito da concepção, gravidez, parto e infância. Com isso pretendo averiguar, assim como propôs Cohn (2000b), qual noção de pessoa, e no caso específico, de infância norteia as concepções e práticas voltadas às crianças entre este povo. Como são formadas, moldadas, quais são suas qualidades e fragilidades, como são cuidadas em situações corriqueiras ou adversas (no caso de doenças e/ou males espirituais) e o que se espera de cada categoria de idade são algumas das pistas a serem seguidas para que se atinja esse objetivo³³. Vale ainda mencionar que outros detalhamentos a respeito desses assuntos, sobretudo os referentes ao parto, nascimento, educação e categorias de idade das crianças podem ser consultados na dissertação de Eneida Assis (1981), que abordou estes temas e os relacionou com a influência da instituição escolar entre os Karipuna e Galibi-Marworno.

Concepção e cuidados antes do parto

Entre os Galibi-Marworno, a explicação mais recorrente para se justificar de que maneira a criança é formada na barriga da mãe é a da mistura³⁴ do sangue desta com o do pai. A partir disto e dos alimentos que a gestante ingere, o corpo da criança vai sendo formado. Entretanto, certa vez uma informante revelou que sua intuição sobre o assunto era a de que o corpo infantil ia pouco a pouco sendo construído por meio do sangue menstrual retido no corpo da mulher, que no período da gravidez deixava de descer. Quando comentada com algumas pessoas, esta teoria foi de fato confirmada, inclusive por um pajé e por outras pessoas mais velhas.

³³Cabe aqui mencionar que parte desta investigação, sobretudo a que se refere às concepções e práticas cosmológicas ligadas à infância, foi empreendida conjuntamente com Antonella Tassinari na primeira etapa da pesquisa de campo.

³⁴O sentido de “mistura” também apareceu algumas vezes dizendo respeito à mistura de “raças” (Ver Tassinari, 1998 e 2003 e Vidal, 1999).

Assim, esta mistura de substâncias do pai e da mãe representada pelo sangue, que se dá mediante uma relação sexual parece ser a explicação mais recorrente a respeito da concepção do corpo de um bebê, afinal, segundo a exegese nativa “é como fazer bolo, porque só com uma coisa não se faz nada”. No entanto, diferentemente de outras populações ameríndias³⁵, em que há a necessidade de se manter várias relações sexuais durante a gravidez para se formar o corpo da criança, entre os Galibi-Marworno este processo se desencadeia apenas por meio de uma única relação sexual, sendo que a formação corpórea do feto irá se completar por meio da ingestão de alimentos.

Logo, admite-se a hipótese de que existe apenas um pai biológico para a criança gestada, entretanto, algumas pessoas revelaram o fato de que se pode saber quando uma mulher teve relações com outro homem, que não o seu marido, a partir do recém-nascido (“filho de dois pais”), que apresenta dois redemoinhos de cabelo (“dois meios”) na cabeça, evidência que de certa forma deixa margem para a possibilidade de participação de mais de um pai na concepção de uma criança, já que esta pode apresentar marcas desta mistura em sua formação física.

A existência de uma alma (*nam*) ou ao menos de um princípio vital inerente a todos os humanos, parece ser algo consensual entre os Galibi-Maworno, porém, quanto à existência de alma já na barriga da mãe, as pessoas se dividiram em duas opiniões: a mais comum afirma que a criança só passa a ter alma no momento do nascimento, e a mais difundida entre pajés, sopradores e parteiras mais antigas é a de que a alma entra na criança a partir do quarto mês, quando se forma o olho, por onde começa a entrar o espírito, que vem dos pais e é “a força que faz nascer”. O espírito cresce junto com o corpo e nesta fase da vida é tido como bondoso e mais forte do que dos adultos, pois é completamente puro, assim como “um pano bem limpo”, ao contrário dos adultos, que “tem que botar no sabão em pó para desencardir”. Talvez devido a esta explicação, os abortos ocorram entre esta população até os 4 meses de gestação, pela ingestão de remédios caseiros ou de farmácia. Quando morre, a criança não sofre e nem fica vagando pela Terra; vai direto para o céu, “como um anjinho que é”. Seu corpo, ao contrário dos adultos (tanto nas situações de aborto quando em qualquer outra), é enterrado então nas proximidades de sua casa natal, já

³⁵ Como por exemplo entre os Araweté (Viveiros de Castro, 1986).

que a alma de uma criança não pode oferecer mal algum aos viventes. Além disso, os pais dessas crianças alegam que isto se dá para que não fiquem com saudade da mesma.

Entre este povo, as parteiras acompanham as gestantes durante a gravidez, realizando mensalmente uma visita que chamam de “pré-natal”³⁶. Nessa ocasião massageia-se a barriga da mulher com alguns tipos de óleo (óleo de andiroba, banha de galinha, óleo de panela) ou sem passar nenhuma substância, com o intuito de fazer com que o neném fique na posição certa, ou seja, encaixado de cabeça para baixo entre os ossos da bacia da mãe. O objetivo deste procedimento é também fazer com que a criança fique com calor e mexa na barriga para que a parteira possa senti-la melhor por meio de seu toque.



Foto 1: a parteira Matilde fazendo o exame pré-natal em uma gestante

Quando uma mulher fica grávida, deve esperar até o segundo mês (“segunda lua”) para confirmar sua gestação através da menstruação que não ocorre. A partir de então, ela deve se isentar de algumas comidas que vão fazer mal para a criança. Assim, variados tipos de alimentos devem ser evitados para que o bebê se desenvolva normalmente (nem muito grande, nem muito pequeno) e para que o momento do parto ocorra com tranqüilidade e sem muitos contratempos.

³⁶ O parto e os cuidados antes dele são realizados normalmente por uma parteira que é membro da população e que possui os conhecimentos necessários para executá-lo. Antes, cada família possuía sua própria parteira, mas agora além disso, existe um certo tipo de especialização deste ofício, incentivado principalmente por um programa do governo do estado que oficializou este trabalho, que é remunerado mensalmente no valor de um salário mínimo. Essas parteiras recebem uma carteirinha e preenchem relatórios sobre os partos e exames realizados.

Desta forma, os alimentos que mais comumente apareceram como proibitivos para a mãe e em alguns casos também para o pai na época da gestação sempre estão relacionados às comidas reimosas³⁷, e são as seguintes:

<i>Alimento</i>	<i>Conseqüências</i>
Anta e outras caças grandes	A criança fica muito grande e não consegue passar pelo canal vaginal no momento do parto
Jaca, melancia e outras frutas de grande porte	Idem
Jaboti e outros animais vagarosos	A criança fica com preguiça para nascer e o parto torna-se demorado
Macaco que enrola o rabo na árvore quando é caçado ou qualquer outro animal com este comportamento	Faz com que a criança fique presa, “agarrada” no ventre da mãe dificultando o parto
Animais mortos sem terem sido caçados	A criança fica parada e o corpo da mãe frio, fazendo com que o feto morra na barriga
Sobra de farinha que trazem da roça	Impede que o bebê nasça
Ovos de jacaré e de pato	Devido à sua casca dura faz com que a criança tenha dificuldades para nascer
Animais que se escondem em tocas, como o jacaré corôa	A criança “fica escondida” e não quer sair da barriga da mãe
Piranha ou caças com muito sangue	Provocam sangramento na parturiente

³⁷ Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1981) a respeito de um estudo sobre o campesinato goiano, “[...] o alimento reimoso é exemplificado de acordo com o tipo de mal que produz sobre um tipo de consumidor. A reima é alguma coisa (uma substância? Uma qualidade?) presente no corpo das pessoas e em alimentos, e que ‘faz mal pro sangue’ – conseqüentemente, para problemas e doenças de pele. A reima ‘agita o sangue’, ‘agita o corpo da pessoa’, ‘engrossa o sangue’, ‘põe a reima pra fora’. [...] Com maior frequência o alimento ‘que tem reima’ é o de origem animal” (119-121).

Note-se que algumas dessas evitações relacionam-se diretamente a uma atitude ativa da criança ao nascer, o que revela o quanto esta é considerada por esta população como um ser dotado de agência desde a gestação. A atitude das parteiras ao estimular a criança e esquentá-la, também corrobora com esta concepção da existência de um ser ativo já na barriga de sua mãe, que é responsável pela condução de uma boa gestação e parto.

Existem ainda outros tipos de restrições, não ligadas necessariamente à alimentação, que são as seguintes:

<i>Atividades da gestante</i>	<i>Conseqüências</i>
Olhar para pessoas mortas	A mãe incha na hora do parto e morre juntamente com a criança
Fazer serviços pesados	A criança pode “descer”, ou seja, abortar

Quanto ao sexo do bebê, diz-se que é possível descobri-lo por meio de sonhos. Assim, quando se sonha (a mãe ou familiares próximos) com um filhote de pássaro, trata-se de uma menina. Já quando se sonha com um filhote de mamífero (gato, cachorro, porco do mato, macaco, etc) trata-se de um menino. De fato, contaram-me que esta hipótese com bases oníricas foram verdadeiramente confirmadas, como no caso de Odiléia, que ao sonhar com um filhote de papagaio deu à luz à sua filha Lueli, hoje com 6 anos. Da mesma forma, quando Auxiliadora sonhou com um filhote de cachorro, deu à luz ao seu filho Jony.

Outra forma de se adivinhar o sexo da criança é por meio da caça de um pássaro executada pelo pai. Feito isto, a mãe corta o coração do mesmo ao meio e o coloca em água fervente; se o coração abrir, vai ser uma menina, caso contrário, será um menino.

Nascimento

Quando chega a hora do bebê nascer, uma parteira com sua equipe de ajudantes dirige-se à casa da gestante a fim de cuidar dos preparativos para o nascimento.

O chá preparado pelas aprendizes de parteira e ministrado à gestante neste momento é o de pimenta do reino, que faz com que ela e o neném sintam-se acalorados, o

que estimula a ação de ambos para um parto rápido. Vale aqui salientar que a criança é considerada ativa neste processo, de forma que além da mãe, esta também faz força para sair. À mulher também é fornecido algum tipo de mingau, normalmente feito à base de mandioca, para que tenha força para levar o parto adiante.

Caso o parto se complique, o que é atribuído ao fato da mãe ou pai terem comido algum alimento interdito na gestação ou terem executado alguma atividade imprópria, alguns *potás*³⁸ são proferidos. Estes deverão evocar necessariamente o nome da coisa que causou mal à criança (ato por eles denominado de *sin* ou sinal) ou o nome do que a ajudará a nascer.

Como exemplos, podemos citar dois *potás*. O primeiro, denominado *potá da arraia*, devido ao comportamento deste animal que quando está em gestação e é pescado, solta imediatamente todos os seus filhotes na canoa, serve para ajudar a criança a nascer com facilidade, assim como estes animais. Neste caso, assopra-se este *potá* em um copo d'água e se dá para a gestante tomar. O segundo, chamado *potá da pororoca*, dá a força das águas da pororoca para a criança nascer.

Outros *potás* referem-se ainda aos animais que derrubaram seu “sinal” sobre a criança devido à ingestão dos mesmos durante a gravidez. Neste caso, o animal tem o poder de causar mal à pessoa que comeu sua carne. Acontece então uma espécie de vingança em que o bicho³⁹ fala: “comeu minha carne, agora seu filho vai nascer assim”. Desta forma, deve-se fazer o *potá* adequado para cada situação, e os pais devem ser indagados sobre o que comeram para que a eficácia destes assopros ocorra adequadamente. Assim, os *potás da anta, do tamanduá, do tatu canastra, do peixe boi, do tamanduá* e outros animais grandes servem para facilitar o parto das crianças que cresceram muito na barriga e apresentam dificuldades para nascer em consequência de seu tamanho avantajado. O *potá do jabuti, da preguiça* e outros animais lentos, servem para que a criança, vagarosa e sem

³⁸ Os *potás* ou *sopros* são um tipo de reza proferidos com a altura da voz bem baixa por especialistas, os sopradores, e dizem respeito à rezas em Galibi. Ver Tassinari (1998, 2003), Dias (2000a, 2000b) e Capiberibe (2001). Tais rezas são eficazes tanto para a proteção espiritual quanto para a saúde física das pessoas.

³⁹ Segundo Ugo Andrade (2006) “[...] os animais abatidos não são humanos na sua verdadeira forma; apenas os mestres, ou “rei” ou ainda “donos”, das espécies é que o são e estes são Encantados, não podem ser vistos aos olhos do caçador comum ou são muito arguciosos para se deixarem apanhar. De modo que, em todas (ou quase todas) as espécies animais há indivíduos que são gente, mas estes são poucos, apenas os donos de cada espécie que com os pajés lidam e negociam o fornecimento das caças para o consumo humano” (: 8), e são justamente estes donos, reis ou mães e pais dos bichos que impõe este “sinal” sobre as crianças em gestação.

pressa de nascer, possa ganhar agilidade neste momento, superando a “praga” destes animais sobre ela. O mesmo ocorre com o *potá do jacaré corôa*, que mergulha fundo, mora em um buraco de pedra e não bóia quase nunca, o que dificulta a criança a sair para fora da barriga.

Logo que nasce, e “abre os olhos para este mundo”, a criança tem o seu cordão umbilical cortado e, se é dia, toma um banho de água morna com sabão, anani (*Symphonia globulifera*, que é a casca de uma árvore) e raspas de caju, que também são colocadas no umbigo da criança como uma espécie de curativo antiséptico. Caso nasça à noite, passa-se apenas um pano úmido e morno em seu corpo para que não pegue friagem. Então ela será enrolada em um paninho e só irá tomar banho após 3 dias. Enquanto isso, se espera o nascimento da placenta, que em *kheuol* recebe o nome de *djnhæ pitxit*, que em uma tradução literal significa “a última criança”⁴⁰. A maioria das pessoas me disseram que logo no mesmo dia, ou no dia seguinte, enterra-se a placenta embaixo ou muito próximo de casa para que os animais não a comam e também para evitar que a mulher engravide consecutivamente no período de 6 meses a 1 ano (que segundo as explicações nativas, é o tempo do útero se recuperar). Porém, uma respeitada parteira me afirmou que se deve aguardar a morte desta placenta por cerca de dois dias, que fica em um recipiente tampado até que chegue a hora de ser enterrada.

Se não é de noite⁴¹, a mãe também é lavada com sabão e água morna, e bebe novamente um chá de pimenta do reino, desta vez para curar o útero (chamado de *mama pitxit*, que significa “mãe da criança”) e a barriga, que se encontram doloridos. Após, ingere ainda um mingau preparado pelas ajudantes da parteira e faz um banho de assento com anani durante 4 dias para curar o útero, permanecendo deitada, com o mosquiteiro armado, durante este mesmo período⁴². Durante este resguardo, a parteira continua massageando a barriga da mulher para que o útero se restabeleça.

O bebê, por sua vez, mama no peito e só começará a comer algum tipo de mingau (de banana, macaxeira e mais recentemente, farinha láctea ou outros enlatados) por volta de

⁴⁰ Em comunicação pessoal, Hanna Limulja, pesquisadora de um grupo Guarani do oeste de Santa Catarina, me informou que entre este povo a placenta é chamada de “companheiro da criança”.

⁴¹ Se o parto ocorre neste período, tanto a mãe quanto o neném deverão esperar três dias para banhar-se, sob pena de ficarem doentes devido à friagem.

⁴² Ver Dias (2000a), que ao estudar as concepções de saúde e doença e práticas terapêuticas entre os índios Karipuna, também se refere ao ato de manter o mosquiteiro armado durante o dia como indicativo de moléstia de algum membro familiar habitante de uma dada residência.

1 ou 2 meses, mas existem casos em que as crianças são alimentadas com mais ou menos tempo.

Logo que nasce, costuma-se colocar uma pulseirinha no bebê confeccionada com dentes de macaco para que este não seja afligido por nenhum mal estar⁴³, no entanto, isto não é regra. Em geral os bebês usam pulseiras também de miçangas que além de enfeitá-los e protegê-los, também servem para medir seu crescimento, já que devem ser constantemente afrouxadas e apertadas em seus braços.

Cuidados após o parto

Logo após o nascimento, a mãe e o pai devem ter mais cautela com as atividades que desempenham, sob pena de que a extensão do que fazem recaia sobre o bebê. Exemplo disto, é o fato do pai não poder realizar trabalhos pesados e nem caçar pois se o fizer, o corpo da criança ficará dolorido e ela ficará com febre. Trata-se do mesmo hábito encontrado entre outros povos indígenas e divulgado pelos estudos etnológicos como “couvade”, uma vez que pelo fato dos pais compartilharem substâncias corporais com o filho e seu corpo ser a extensão dos seus, qualquer mal estar pode necessariamente afetar sua saúde.

Desta forma, as relações sexuais são prescritivamente interditas de 40 a 60 dias após o nascimento do filho. Tal cautela, segundo a explicação nativa, além de facilitar o restabelecimento uterino, ainda evita diarreias na criança, além de não causar sufocamento na mesma provocado pelo peso dos corpos um sobre o outro durante as relações sexuais.

Determinados tipos de alimentos também devem ser evitados, principalmente as comidas reimosas e doces.

No caso do pai da criança manter relações sexuais com outra mulher que não seja sua esposa, o bebê corre o risco de ficar “empachado”, ou seja, com o intestino preso a ponto de até mesmo morrer. Caso isto aconteça, o pai deve dirigir-se a um “soprador”, revelar o nome da mulher com quem teve as relações para só depois ser realizado um *potá* que aliviará a criança deste mal estar.

⁴³ Denominado normalmente de “quebranto”.

Os *potás* são ainda usados para diversos outros tipos de situações que envolvem a saúde física e espiritual das crianças.

Até sete ou dez dias após o nascimento, um soprador é chamado para proferir um *sopro* que protegerá a criança e livrará os pais desses tipos de restrições, de forma que suas atividades diárias possam voltar à normalidade sem causar danos ao bebê. Alguns banhos com casca de pau soprada também devem ser dados no bebê para que o pai possa caçar sem que o *sinhal* do animal caia sobre a criança, afastando assim o risco de morte da mesma. No entanto, só estes *potás* (realizados após o nascimento) não são suficientes, uma vez que pode acontecer da criança precisar de mais *sopros* ao longo de sua vida, até mesmo depois que cresce.

Em relação aos cuidados com o corpo do bebê, é notável entre os Galibi-Marworno, a preocupação em moldar adequadamente algumas partes até os três meses, enquanto ainda é possível. Normalmente são as avós que desempenham esta função, porém, quando a mãe já se torna mais experiente, normalmente após o primeiro filho, também pode fazê-la. Modelam a cabeça para não ficar comprida, puxam o nariz para não ficar achatado, empurram a bochecha para não ficar muito grande, ajeitam as orelhas para não dobrarem, as perninhas para não ficarem tortas e as nádegas, para ficarem bem formadas⁴⁴.

De 1 ano em diante, quando começa a comer comida, a criança deve evitar ingerir ovos de pássaros, caso contrário, quando crescer ficará com o rosto repleto de espinhas. Também não deve ingerir banha e fígado de qualquer tipo de animal, sob pena de não enxergar bem quando se tornar adulto. Além disso, esses alimentos também tornam os cabelos grisalhos quando se é ainda muito novo. Estas restrições, no entanto, cessam quando se cresce e já se tem alguns filhos (por volta de 25 anos).

Em relação ao desmame, o comentário unânime é de que este ocorre geralmente por iniciativa própria da criança, quando esta já não quer mais ou quando um irmãozinho mais novo ocupa por mais tempo o seio materno. Entretanto, esta última situação torna bastante evidente o fato de que as crianças com idade mais avançada que ainda mamam (que varia de 3 a 9 anos), o fazem normalmente por serem últimos filhos, logo, não têm que dividir com ninguém o peito, o que faz com que sua iniciativa de abandoná-lo seja postergada.

⁴⁴ A respeito de técnicas semelhantes entre outros povos, ver Clukhon (1947), Melatti & Melatti (1979), Métraux & Dreyfus-Roche (1958), Cohn (2000a), Eduardo Viveiros de Castro (1986), Vidal (1977), dentre outros.

Porém, vale notar que as crianças mais velhas sentem vergonha em mamar publicamente, sendo que só soube desta informação pelas mães e/ou crianças pertencentes ao mesmo círculo familiar.

Vale ressaltar que a criança é percebida como um ser bastante frágil, cuja *nam* ou essência vital, pode se assustar e abandonar seu corpo físico facilmente. Assim, durante esta fase da vida esta deverá contar com o auxílio constante de pajés e sopradores que trarão suas almas de volta ao corpo físico.

Crianças que são filhas de bichos

Há casos de gravidez em que a paternidade é atribuída a bichos sobrenaturais, e isto normalmente acontece quando a mulher vai a lugares distantes de sua casa em seu período menstrual, como na roça, no rio ou no mato. Na maioria dos casos, os bichos engravidam as mulheres apenas pelo cheiro que exalam neste período, não havendo necessidade de manter relações sexuais com a mesma, exceto no caso dos bichos *kadeikaru*, *ghãpapa kaimã* e *lagarto*.

“Ser filho de bicho” é uma explicação muito recorrente para se justificar deformidades físicas em um recém nascido, a morte do mesmo ou ainda o comportamento atípico de uma criança, que normalmente chora demais e tem o estômago fraco para cheiros fortes (*pitiú*), alguns tipos de alimentos (principalmente peixe), além de sempre estar doente, características que já indicam uma certa propensão para se tornar pajé.

Sr. Firmino, um dos meus principais informantes a respeito da cosmologia ligada à infância, certa vez me contou que são apenas seis bichos que engravidam as mulheres para posteriormente vir buscar seus filhos e levá-los para o “mundo do fundo”⁴⁵. São eles: *Kadeikaru* (que é uma cobra grande que apenas engravida as mulheres mas não come suas almas), *Hohô* (que são dois homens gêmeos com aparência de criança), *Djab Danbuá* (diabo do mato), *Maoni* (bicho que mora na montanha, de onde se pode ouvir seus gritos diariamente), *Ghãpapa Kaimã* (jacaré) e *Lagarto*⁴⁶.

⁴⁵ Ver Tassinari (2003) e Andrade (2006).

⁴⁶ Devido às dimensões deste trabalho, esse assunto não poderá ser detalhadamente explorado, no entanto, pretendo desenvolvê-los em um artigo futuro.

Uma gestação atribuída a um ser sobrenatural gera grandes cuidados, já que acredita-se que na hora do parto, o pai dessas crianças irá buscá-las e levá-las para o “mundo do fundo”. Assim, logo que se detecta este tipo de gravidez, por meio dos sonhos da parturiente durante a gestação, normalmente marcados por muitos pesadelos e mal estar excessivo, deve-se procurar a ajuda de um pajé, que não permitirá que isto aconteça ministrando rezas, defumações e banhos à parturiente durante toda a gestação, no entanto, por mais que a criança não morra no parto, esta continuará sendo filha de bicho, e portanto, apta a tornar-se xamã. Porém, como esta função é considerada pelos Galibi-Marwrono um fardo muito pesado, na maior parte das vezes os pais continuam submetendo à criança aos cuidados do pajé para que este dom possa não se manifestar. Este é por exemplo o caso de Kátia, que foi submetida a este tratamento por apresentar os sintomas descritos acima.

Entre os Araweté algo muito semelhante ocorre em relação a um ser sobrenatural denominado *Iwikatihã*, ou Senhor das Águas. Este

“[...] costuma também copular com as grávidas, durante o sono-sonho, e esta mistura de sêmen humano e do Senhor das Águas produz monstros ou abortos, quando não mata a mulher. Este espírito pode também capturar a alma-princípio vital (~i) de crianças pequenas, quando estas, no banho, escapam das mãos da mãe e mergulham a cabeça n’água, assustando-se. Uma das atividades mais comuns dos xamãs é a recondução das almas infantis à sua sede” (1986: 250).

Entre os Galibi-Marwrono, no caso da criança (e em alguns casos até mesmo da mãe) ser buscada por seu pai e levada para o mundo do fundo, esta crescerá e se desenvolverá normalmente nesta outra dimensão, e viverá “dançando, cantando e fumando com os bichos do fundo”. Segundo Sr. Firmino, o interesse desses seres em querer vir buscar essas crianças compara-se à nossa quando vemos um filhote de animal e queremos criá-lo por acharmos bonito⁴⁷.

Nominação

⁴⁷ Este assunto, que envolve a predação de crianças por seres sobrenaturais é bastante comum entre as populações ameríndias, e pode ser encontrado, por exemplo, em Lecknieski (2005), entre os Kadiwéu do Mato Grosso do Sul.

É comum entre os Galibi-Marworno, assim como entre as populações indígenas do Uaçá de uma maneira geral⁴⁸, que a criança receba um nome definitivo algumas semanas ou até mesmo alguns meses após o seu nascimento, quando os pais encontram um nome que consideram bonito. Esta foi a informação que recebi da maioria de meus interlocutores, entretanto, o “Velho Macial”, um senhor muito respeitado por este grupo por ser um dos primeiros caciques da aldeia de Kumarumã e também o fundador da aldeia Tukai, onde mora há vinte e cinco anos juntamente com sua esposa D. Graziela, uma reconhecida parteira, me disseram que até a criança não receber um nome de fato, ela é batizada em casa e chamada de Maria se for menina e Manoel, se for menino, pois são nomes fáceis que qualquer um pode memorizar. Sr. Macial ainda me disse que quando se escolhe um nome, este muitas vezes tem a ver com a admiração que se tem por uma pessoa. Exemplo disto é seu neto Oracílio, que recebeu este nome por causa de um indigenista que era de seu agrado. Ele acredita que o nome passa a característica para quem vai recebê-lo, que é “para ver se a criança vai trazer aquele dom da pessoa”. No entanto, apesar de toda a família opinar na escolha dos nomes, quem de fato o escolhe é a mãe da criança, que dá o seu aval final.

Segundo Lévi-Strauss (1976 [1962]), “(...) os nomes próprios fazem parte de códigos, sendo meios de significações (...) O nome próprio é a individuação do totemismo, é o que explica a ligação do indivíduo ao grupo, do nome ao totem” (: 285). Assim, seguindo esta mesma lógica, a onomástica Galibi-Marworno também revela, de certa forma, um pertencimento social.

A partir de algumas observações, e até mesmo da experiência de sugerir nomes a duas crianças a pedido de suas mães, e também levando em conta que “(...) o importante é saber o que um dado sistema de nomenclatura pode revelar em relação à estrutura social que o adota” (Da Matta, 1976: 124 apud Gonçalves, 1993: 341), pode-se formular uma hipótese considerando-se a lógica da abertura e fechamento do sistema cultural Galibi-Marworno, como já aponta Vidal (1999) a respeito da arte gráfica desta e de outras populações do Uaçá, marcada pelos caracteres *Dãdelo* (aberto) e *Khoahi* (fechado). Isto, segundo a autora, expressa muito bem a maneira de lidar com os processos históricos que vivenciaram, já que por meio dos contatos interculturais acabaram por afirmar e construir o

⁴⁸ Informação concedida por Tassinari em comunicação pessoal.

“interior” da sociedade a partir da relação com o “exterior”. Dessa maneira “fechar e ficar entre si, de um lado, e se abrir para o exterior, de outro, é uma marca, um *ethos* das sociedades daquela área” (: 39). Em uma análise posterior, Vidal e Tassinari (2002) também apontam para a expressão desta ideologia entre os Galibi-Marworno através da existência de casamentos com pessoas de fora e a incorporação dos novos membros no interior das famílias.

Assim, alguns nomes são escolhidos por pessoas “de fora”, como enfermeiros, indigenistas, antropólogos, professores e toda sorte de pessoas que por lá passam ou passaram em algum momento. De acordo com este esquema, esses nomes exteriores são aceitos no interior do grupo, de forma a constituir-se como mais um elemento internamente incorporado, algo bastante valorizado na medida que demonstra abertura e diálogo com a sociedade envolvente⁴⁹. Muitas vezes estes nomes se referem a uma pessoa específica, o que reforça a teoria de Sr. Macial a respeito do dom que se pretende passar para a criança. No entanto, cabe ressaltar que participar da escolha de um nome não implica em nenhuma responsabilidade dessas pessoas “de fora” para com a criança.

Por outro lado, quando os nomes não são dados por pessoas de fora, ou em alguns casos até mesmo quando são, estes normalmente se relacionam a uma lógica de valorização da semelhança no interior das famílias. Exemplo disto é o caso da família de Sr. Paulo, cuja filha chama-se Ana Paula e sua neta Pauliana, em referência ao seu próprio nome⁵⁰. Sua outra filha Jaciara (que leva o nome de uma tia falecida), deu às suas duas outras filhas nomes que combinavam com o dela: Inandaiara e Dandara, seguindo portanto a mesma terminação “ara”.

Estas combinações onomásticas, se é que assim posso chamar as coincidências fonéticas existentes entre os nomes no interior de uma família, são constantes entre os Galibi-Marworno, de forma que sempre ocorrem minimamente, ao menos entre alguns irmãos, como é o caso dos gêmeos Rodney e Sidney⁵¹, ou entre pais e filhos como Zanir, que deu à sua filha o nome de Zaniele, que indica uma referência ao seu próprio.

⁴⁹ Com o número crescente de aparelhos televisores na aldeia, muitos nomes são ainda “capturados” das novelas, muito apreciadas entre os Galibi-Marworno.

⁵⁰ Recentemente, soube que sua última neta, nascida em meados de maio de 2006 chama-se Paola, o que condiz com a lógica do fechamento na própria família.

⁵¹ O primeiro nome (Sidney) foi sugerido por Antonella Tassinari a pedido da mãe da criança, após sugerir várias outras alternativas. Dias depois, a mesma mulher nos pediu outra sugestão, desta vez para o irmão

Outra condição importante no momento de escolher o nome das crianças é sempre atentar para não haver nenhuma repetição, uma vez que não é valorizado que as pessoas recebam nomes iguais, mesmo que sejam de outras famílias, o que talvez indique o porquê das junções entre nomes, que por não serem comuns, dificilmente se repetirão, como aponta o caso de Zanir e sua filha. No entanto, como pudemos ver no caso de Jaciara, as repetições acontecem vez ou outra e, pelo menos nos casos que indaguei e observei, estas ocorrem para homenagear algum ente querido falecido, que merece ser sempre lembrado.

Assim, parafraseando Eduardo Viveiros de Castro (1986) em seu estudo entre os Araweté, percebe-se que o sistema onomástico Galibi-Marworno reúne características “canibais ou exonímicas” e “centrípetas ou dialéticas”, afinal,

“[...] nos sistemas canibais” os nomes vêm de fora: dos deuses, dos mortos, dos inimigos, dos animais. São sistemas onde se recebe, essencialmente, o nome do outro. Os 'sistemas centrípetos' são aqueles em que os nomes designam relações sociais, podem definir grupos corporados com uma identidade coletiva” (: 384),

situação que coincide com a acima descrita entre a população em questão.

A criança como um valor

É bastante notável entre o povo Galibi-Marworno a importância da criança para uma família. Como eles mesmos dizem: “criança é bom porque faz barulho, deixa a casa alegre”. Assim, desde os mais novos até os mais velhos membros de uma família, tanto homens quanto mulheres, se envolvem intensamente nos cuidados voltados às suas crianças, o que inclui velar pelo seu sono, prover alimentação, cuidar para que não se machuquem, limpar seus excrementos, carregar no colo, brincar, dentre outras atividades. Todos esses cuidados ocorrem com constantes demonstrações de afeto, de forma que é bastante incomum se bater em uma criança. Assim, diz-se que só se deve aconselhar, conversar com a criança e no máximo impor-lhe um pequeno castigo. Caso uma criança seja surrada, especialmente nas costas, ela corre um grande risco de sua *nam* (princípio vital, “a força que faz nascer”) sair de seu corpo, sendo que a situação só se torna reversível

gêmeo do primeiro menino. Novamente, após várias sugestões de nomes que achávamos bonitos, tivemos a idéia de Rodney, que combinava com o primeiro, e foi o que ela aceitou.

por meio de um assopro especial. Da mesma maneira, a *nam* pode se separar do corpo infantil se a criança se assusta.

Caso uma criança, de qualquer família, esteja sendo inapropriadamente ou excessivamente surrada (o que é raro de acontecer), os conselheiros da aldeia conversam com seus responsáveis e em algumas circunstâncias, até mesmo reservam um tipo de castigo para estes, como uma *faxina*⁵².

Normalmente, quando todos os filhos de um casal maduro se casam e saem da casa de origem, é muito comum deixarem ao menos um neto morando com seus avós. Em muitos momentos presenciei até mesmo uma certa disputa dos avós em relação aos pais ao me informarem todo orgulhosos que um neto havia passado a noite ali porque não quis voltar para a casa de seus pais (normalmente localizada no mesmo segmento residencial). Mas normalmente, os pais “dão” de bom grado um neto para os avós criarem para dividir as responsabilidades, sendo que em algumas situações, quando por exemplo a filha constrói sua própria casa, cabe à própria criança decidir se vai querer continuar morando com os avós ou com seus pais. Muitas vezes, esses netos chamam seus avós de pai e mãe (*papa e māmã*), e os avós o chamam de filho ou filha (*txififi, txigagau*).

Desta forma, “ganhar” um neto, e portanto, “ter barulho em casa” parece ser algo bastante valorizado entre esta população, uma vez que os avós expressam muita satisfação em tê-los por perto. A criança então parece ser um tipo de bem valioso, assim como relata Alvarez (2004) entre os índios Maxakali de Minas Gerais e Lecznieski (2005) entre os Kadiwéu do Mato Grosso do Sul. Porém, se entre esta última população a disputa e a predação de crianças se dá a partir da agência de seres sobrenaturais, entre os Galibi-Marworno, cativá-las é algo que ocorre além do universo cosmológico, mas também, no interior das famílias, atitude expressa pelo empenho dos avós em manter seus netos sempre sob sua influência. Logo, a criança aparece entre os Galibi-Marworno como um valor, como um ser que merece cuidados especiais e que, além disso, é muito bem querido por todos.

⁵² Atualmente, Kumarumã conta com quatro caciques, quatro vice-caciques (divididos por regiões ou bairros da aldeia) e alguns conselheiros, que são considerados homens sábios e sensatos, além de possuírem uma grande influência política, já que são notáveis chefes de família, o que confirma o modelo de chefia política atribuído às Guianas. Tais conselheiros têm a função de apaziguar situações de conflito e encontrar melhores soluções para as mesmas, como a citada acima. A *faxina* se trata de um serviço de limpeza (roçada do mato, catação de lixo) realizado na aldeia pela comunidade. Nos casos da *faxina* como um castigo, o castigo realiza este serviço solitariamente.



Foto 2: D. Joventina e sua neta, filha de criação, Franciana de 5 anos.

Categorias de idade

Os Galibi-Marworno dividem as fases da vida por categorias de idade, as quais correspondem mais ou menos o que se pode esperar e exigir de uma pessoa.

Entre as crianças, as categorizações são as seguintes:

Termos genéricos:

- *Tximun*: nome dado às crianças de uma maneira geral, que varia entre 0 a 12 anos aproximadamente.
- *Tximimi*: bebê de colo (menino ou menina)
- *Mimi*: bebê/criança pequena até 6 anos de idade aproximadamente (menino e menina)
- *Txijonjon*: jovem de aproximadamente 13/14 anos ou mais sem ser casado (a)

Termos específicos de gênero:

- *Txifam*: menina até 12 anos aproximadamente
- *Txiom*: menino até 12 anos aproximadamente

Tais classificações, ligadas à faixa etária, relacionam-se diretamente às atividades desempenhadas pelas crianças.

Quando é *Tximimi*, espera-se que a criança mame, coma alguma coisa, engatinhe, dê seus primeiros passos, enfim, que se desenvolva bem física e cognitivamente.

Passando para a etapa seguinte (aproximadamente com 3 a 6 anos), ou seja, quando é *Mimi*, a criança não possui nenhum tipo de obrigação bem definida, no entanto, ela já vai aprendendo com o grupo de crianças na qual se insere e também com os adultos algumas atividades que mais tarde terá que desempenhar obrigatoriamente. Assim, é muito comum ver crianças desta categoria de idade com um facão na mão ao lado de suas mães, irmãs e tias aprendendo a descascar mandioca. Também se percebe a atenção que têm com os bebês de colo que carregam para os lugares e auxiliam quando necessário, ora suprimindo suas necessidades, ora avisando alguém mais velho para acudir. Este tipo de atitude se aplica tanto às meninas quanto aos meninos, que também estimam muito esta relação com as crianças menores.

De 7 a 12 anos aproximadamente, a menina já começa a ter algumas responsabilidades ligadas aos serviços domésticos como lavar a louça, varrer a casa, lavar sua própria roupa, ajudar na roça e em algumas etapas da produção da farinha de mandioca (descascar, ralar) e cuidar dos irmãos e primos menores. Os meninos também executam estas duas últimas atividades e além destas, auxiliam em serviços como buscar água no poço e carregar peso (como as mercadorias que chegam no barco que vem de Oiapoque). Além disso, pescam nas imediações da aldeia e em algumas ocasiões acompanham seus parentes mais velhos em pescarias diurnas e coleta de frutos da mata, como o açaí. Cabe aqui salientar que tanto para os meninos quanto para as meninas, estas atividades vão sendo desempenhadas progressivamente, sendo que o grau de exigência esperado varia de acordo com a idade e com as possibilidades de cada criança.

A partir dos 13 anos, as responsabilidades aumentam. A menina, além de sua roupa, agora deve lavar a de seus irmãos mais novos. Acrescido aos já citados afazeres domésticos, esta deve também se preocupar em aprender a preparar alimentos, além de ter mais obrigações no que se refere ao preparo da farinha. Com esta idade, ela também ajuda na confecção de cuias e já consegue fazer pulseiras e colares mais elaborados, tanto de miçangas quanto de sementes e penas.

Já os meninos saem com mais liberdade da aldeia para procurar frutos na mata, para caçar e para pescar. Estes também passam com esta idade a participar dos mutirões de limpeza efetuados regularmente na aldeia, que consistem na coleta de lixo e roçado do mato.

A partir de então, meninos e meninas deixam de fazer parte da categoria criança e, como jovens, passam a acumular mais responsabilidades além de já se encontrarem aptos para o casamento, embora atualmente isto esteja ocorrendo um pouco mais tarde, normalmente a partir dos 16 anos, devido à dedicação que têm em relação às atividades escolares.

Todas as crianças, no entanto, independentemente de sua faixa etária, brincam bastante, inclusive nos momentos mais voltados ao trabalho. As com idades mais aproximadas sempre se encontram mais juntas umas das outras, compartilhando de um repertório lúdico comum. Porém, como veremos mais adiante, diferentes faixas etárias também possuem grande interação entre si, sobretudo no âmbito de um mesmo *hã*, ou seja, de sua família matrilocal co-residente.

* * *

Com esta primeira parte, procurei mostrar quem são os Galibi-Marworno, em que contexto vivem e qual a definição da infância no interior desta sociedade de acordo com um viés adulto do que significa ser criança. Nos próximos capítulos porém, meus esforços estarão voltados para demonstrar a experiência infantil a partir das próprias crianças, que durante o trabalho foram os meus mais privilegiados interlocutores.

**PARTE II- O QUE SE APRENDE ENTRE CRIANÇAS: INFÂNCIA
GALIBI-MARWORNO E A TRANSMISSÃO HORIZONTAL DE
SABERES**

Capítulo III

O cotidiano das crianças nas aldeias e o contexto para o aprendizado entre os grupos infantis

Até então se destacou a importância da infância para os Galibi-Marworno e as concepções e cuidados que a sustentam. Agora, a partir de exemplos do dia a dia dessas crianças, procurarei mostrar a maneira pela qual estas percebem e tecem significados para os fatos cotidianos dos quais participam ativamente. Mais do que isso, tentarei evidenciar o protagonismo infantil no que diz respeito ao compartilhamento e divulgação de variados tipos de conhecimentos. Para tanto, uma descrição desse cotidiano será feita nos próximos capítulos, de forma a tentar contemplar vivências infantis a respeito, sobretudo, da organização social e dos etnoconhecimentos, que incluem a percepção e uso do meio ambiente, do tempo, do espaço e da corporalidade em suas atividades lúdicas e laborais. Um momento de quebra no cotidiano, referente a um luto na aldeia, também será relatado, visto o importante papel das crianças na execução deste ritual funerário. Também as missas, das quais as crianças participam, serão relatadas com o mesmo intuito de demonstrar como estas agem em uma situação mais formal. Com isso, pretendo fundamentar minha argumentação a respeito da participação ativa das crianças no sistema social em que estão inseridas através de suas apreensões, compartilhamento de saberes e práticas diárias, que acontecem na maior parte do tempo, entre grupos infantis muito bem delimitados, os quais serão tratados mais adiante.

*3.1. UM DIA NA VIDA DE UMA CRIANÇA GALIBI-MARWORNO: BRINCADEIRAS, RESPONSABILIDADES E APRENDIZADO*⁵³

⁵³ Nesta parte, faz-se necessária a menção de que esta descrição diz respeito ao período em que estive em campo que corresponde aos meses de fevereiro e março de 2006, ocasião em que as aulas ainda não haviam começado devido a um atraso contratual entre Secretaria da Educação e professores indígenas. Assim, as situações por mim relatadas não estarão cobrindo o período letivo, embora tenha recolhido dados a respeito das mudanças nos cotidianos infantis decorrentes do mesmo.

Logo que o dia amanhece na aldeia já se pode ouvir a movimentação das pessoas: são homens que saem para caçar e pescar, mulheres que preparam o desjejum à base de café e farinha de tapioca e crianças que já começam a brincar, cumprir suas responsabilidades e coletar frutas pela aldeia (como sempre acontecia próximo ao meu alojamento, em que os primeiros frutos de cupuaçu que caíam da árvore eram imediatamente pegados por elas, para a frustração dos professores⁵⁴ que também lá se encontravam, que tinham que se conformar em esperar mais um dia para que outro fruto despencasse). Também é muito comum ver crianças pequenas carregando outras menores por todos os cantos, fato que revela o quanto são importantes agentes nos cuidados de umas com as outras.

As atividades infantis variam, como vimos acima, de acordo com cada faixa etária. Assim, algumas meninas saem com suas bacias rumo às margens do rio para lavar roupas, outras auxiliam as mães no preparo do almoço, outras ainda cuidam das crianças menores e assim por diante. Isto também é válido para os meninos, que também auxiliam no cuidado das crianças menores além de coletarem frutos, pescarem, caçarem pequenas aves, dentre outras atividades. Assim, apesar das crianças irem acumulando uma série de obrigações conforme crescem, não posso deixar de aqui mencionar o caráter lúdico presente nessas atividades; como diria Aracy Lopes da Silva (2002 [1977]) em sua pesquisa com a população Xavante, “brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento” (: 46).

De fato, assim como no relato acima, pude também perceber entre as crianças Galibi-Marworno ser bastante notável a satisfação das meninas que, entre um esfregão e outro das roupas que lavavam no rio, pulavam na água e brincavam das mais variadas formas: competiam no nado, pulavam da ponte, dos barcos e canoas lá ancorados, imitavam jacaré, passavam por debaixo das pernas das outras crianças formando túneis subaquáticos, dentre outras invenções! No entanto, isto não impedia que chegassem em casa com as roupas lavadas e o dever cumprido.

⁵⁴ Durante minha estadia, compartilhei o alojamento com mais dois professores do ensino modular, um programa da Secretaria de Educação do Amapá que atende as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, cujas disciplinas não são ministradas pelos professores indígenas, mas por não índios que passam pequenas temporadas nas aldeias (de 3 a 4 semanas) com o objetivo de concluir o conteúdo anual de suas matérias. Na ocasião, o professor Reinaldo completava o módulo de 2005 da matéria Educação Física e o professor Gerson o módulo 2005 de artes. Acompanhava o primeiro professor sua esposa Ane, que junto com os jovens se empenhou em ensaiar uma coreografia gospel.



Foto 3: meninas lavando roupas no rio Uaçá



Foto 4: meninas brincando enquanto lavam roupas

Na roça de mandioca a situação também era semelhante. Pular os troncos dispostos pelo chão, tentar (mas não necessariamente conseguir com êxito) fabricar cestos com folhas de palmeira para carregar o tubérculo, fazer poses para as fotos tiradas por mim e estilingar pássaros ali presentes não excluía a obrigação de cortar os ramos de mandioca arrancados pelas mãos, dispô-los nos *katuhis* e *jamaxis*⁵⁵ e carregá-los, mesmo que em menor quantidade, até o *kahbê*⁵⁶.

Foto 5: crianças confeccionando *katuhis* e *jamaxis* na roça

⁵⁵ “(...) espécie de paneiro feito de folha de açaí, bacaba ou inajá, para carregar produtos da roça, caça ou lenha” (CIMI, 1988: 53).

⁵⁶ Local utilizado para a fabricação da farinha de mandioca.

Aliás, a respeito desta última atividade, vale lembrar Eneida Assis (1981), que em seu trabalho já aponta que “pode-se ter idéia de como os Galibí e Karipúna são educados vendo-se um dia no 'carbei', ou seja, através da divisão do trabalho familiar” (: 70). De fato, neste local pode-se ter um satisfatório panorama do cotidiano infantil dentro do convívio familiar e das atividades desempenhadas por cada classe de idade. Desta forma, é comum ver as crianças no mesmo, cuidando das menores, descascando e ralando mandioca e até mesmo brincando nas proximidades, como nas lagoas formadas pelas alagações da estação chuvosa. Note-se que para algumas crianças as atividades referentes à fabricação da farinha já começam a se tornar obrigatórias, e isto normalmente se dá por volta de 12 anos de idade, no entanto, as que ainda não possuem essas responsabilidades bem definidas se aventuram a aprender com as outras e também com os adultos (principalmente as mulheres) que lá se encontram. Assim, é muito comum se ver crianças de 3 ou 4 anos já com um pequeno facão na mão descascando mandioca, o que espanta um olhar estrangeiro devido à grande habilidade que têm com as mãos e o cuidado para não se machucarem. É claro que os adultos e as crianças maiores estão sempre prontas para lhes acudir caso ocorra algum acidente, no entanto, isto não é muito comum e se acontece, as providências são tomadas com bastante tranquilidade. Exemplo disto é um menino de 3 anos chamado Ruquielson que, ao acompanhar os familiares durante aquele dia de trabalho, brincava com os objetos que estavam à sua disposição como facas, peneiras, pauzinhos que jogava em uma pequena fogueira e os próprios tubérculos de mandioca, que colocava na boca sem saber que eram venenosos crus. Neste momento, seu tio avô comentou comigo calmamente: “isto é perigoso, pode até matar”. Então a mãe do menino chamou-lhe sua atenção, o que foi atendido prontamente. Neste caso, portanto, vê-se o quanto as instruções dos adultos também direcionam as atividades infantis para o aprendizado deste ofício, já que estas situações decorrentes do processo de fabricação da farinha de mandioca constituem um *lócus* privilegiado para um ensino bastante formalizado a respeito das técnicas empregadas para tal produção, como a habilidade para descascar os tubérculos com um facão de forma ágil e segura (algo que eu mesma comprovei não ser muito fácil!), ralar a mandioca, espremer a massa e torrará-la até que chegue a um ponto ideal para o consumo. Ainda nessas ocasiões, como se viu acima, aprende-se a lidar com fatores perigosos, como o fogo, os tubérculos venenosos e os facões cortantes. Esses ensinamentos,

no entanto, também acontecem entre as próprias crianças, porém, de forma mais discreta devido à presença dos adultos naquele local.

Ao relatar o envolvimento das famílias Karipuna na preparação da farinha de mandioca, bem como em outros tipos de *mutirões* como as idas na roça, a construção de uma casa ou na preparação de festas, Tassinari (2003) aponta que isto se dá a partir da cooperação dos grupos locais, ou seja, das pessoas que co-habitam uma mesma seção residencial baseadas no padrão matrilocal e, em alguns momentos, da família extensa (os parentes não co-residentes). Essas atividades, por sua vez, revezam-se, já que os “convidados” que ajudam a família anfitriã em uma dada situação, em uma outra ocasião terão seu trabalho retribuído por meio de uma relação de reciprocidade em que o anfitrião de outrora deve “pagar a mão”, ou seja, retribuir o serviço de seu convidado posteriormente. Nesse contexto, que também se estende às famílias Galibi-Marworno, as crianças têm a oportunidade de se relacionar com outras crianças que não apenas a do seu grupo local co-residente, ou seja, com seus primos patrilineais e primos cruzados matrilineais, o que faz com que essas situações de encontro sejam um tanto quanto propícias para atividades conjuntas com um número maior de crianças, mas que no entanto, não poderão casar entre si por possuírem laços de parentesco próximos.



Foto 6: criança descascando mandioca com sua mãe



Foto 7: meninas (irmãs) ralando mandioca

Um fato que também chama a atenção nos contextos indígenas em geral, e que aqui não pode deixar de ser mencionado, são as situações em que crianças pequenas sempre carregam no colo, ancoradas em seus pequenos ossos pélvicos, crianças menores do que elas. Entre as crianças Galibi-Marworno, isto era feito de forma bastante desembaraçada, muitas vezes sem a presença de um adulto nas proximidades, o que revela uma grande confiança destes em relação às responsabilidades infantis, como cuidar de irmãos e primos pequenos. Desta forma, é algo bastante natural uma criança de 6 anos acudir uma de 2 ou menos que por sua vez, defecou ou urinou no lugar onde se encontra. Não foram raras as vezes em que presenciei este tipo de cena sem que isto despertasse qualquer tipo de nojo ou constrangimento nos sujeitos envolvidos. As providências de então juntar as fezes com uma pá e dirigi-las para o local devido (normalmente o mato mesmo), e em seguida lavar o bebê ou enxugá-lo com um pano seco, eram feitas com bastante desembaraço e prática. Ninar as crianças, cantar músicas sussurradas e contar histórias para que durmam, acudi-las quando choram acalmando-as no colo, alimentá-las e ajudar as pequeninas a andarem em trajetos difíceis, como pontes esburacadas e pela correnteza do rio, são ainda algumas das outras atividades realizadas com destreza por essas responsáveis crianças, que cuidam umas das outras como bens valiosos.

Note-se que isto não é feito apenas pelas meninas, mas também pelos meninos, que demonstram grande interesse e participação nestes cuidados, fato que mais tarde encontra

repercussão em sua experiência paterna, que de acordo com o que foi observado, é marcada por muitos cuidados e atenção em relação aos seus filhos.



Foto 8: menino com irmão menor no colo

Outro fato digno de comentário é a existência entre os grupos de crianças Galibi-Marworno de uma espécie de hierarquia infantil, como já aponta Delalande (2003) no caso das crianças francesas. Assim, é muito comum as crianças mais velhas desempenharem um forte papel de liderança, chamando a atenção das menores para atitudes indevidas e coordenando as atividades do grupo. Essas crianças mais velhas são chamadas pelas outras de *nenê*. Já as mais novas, são chamadas pelas mais velhas de *mimi*. O líder do grupo infantil é investido de muita responsabilidade, de forma que é cobrado pelos adultos em relação ao bem estar das menores. Desta maneira, uma criança maior não pode, por exemplo, levar as menores ao rio sem que saiba nadar, afinal, esta deve estar pronta para ajudar as menores caso ocorra algum imprevisto.

Algumas crianças mais novas, porém, também exercem uma certa influência sobre o grupo devido a algumas habilidades, como a destreza para remar, subir em árvores, capturar animais, dentre outras atividades.

E é assim, em meio a brincadeiras e obrigações, sem que estas sejam estanquamente separadas, que se dá o cotidiano das crianças Galibi-Marworno. Estas atividades, no entanto, não são realizadas solitariamente, já que sempre se encontram na companhia de outras crianças, com quem passam a maior parte do tempo. Como se constituem estes grupos de crianças é o que veremos a seguir.

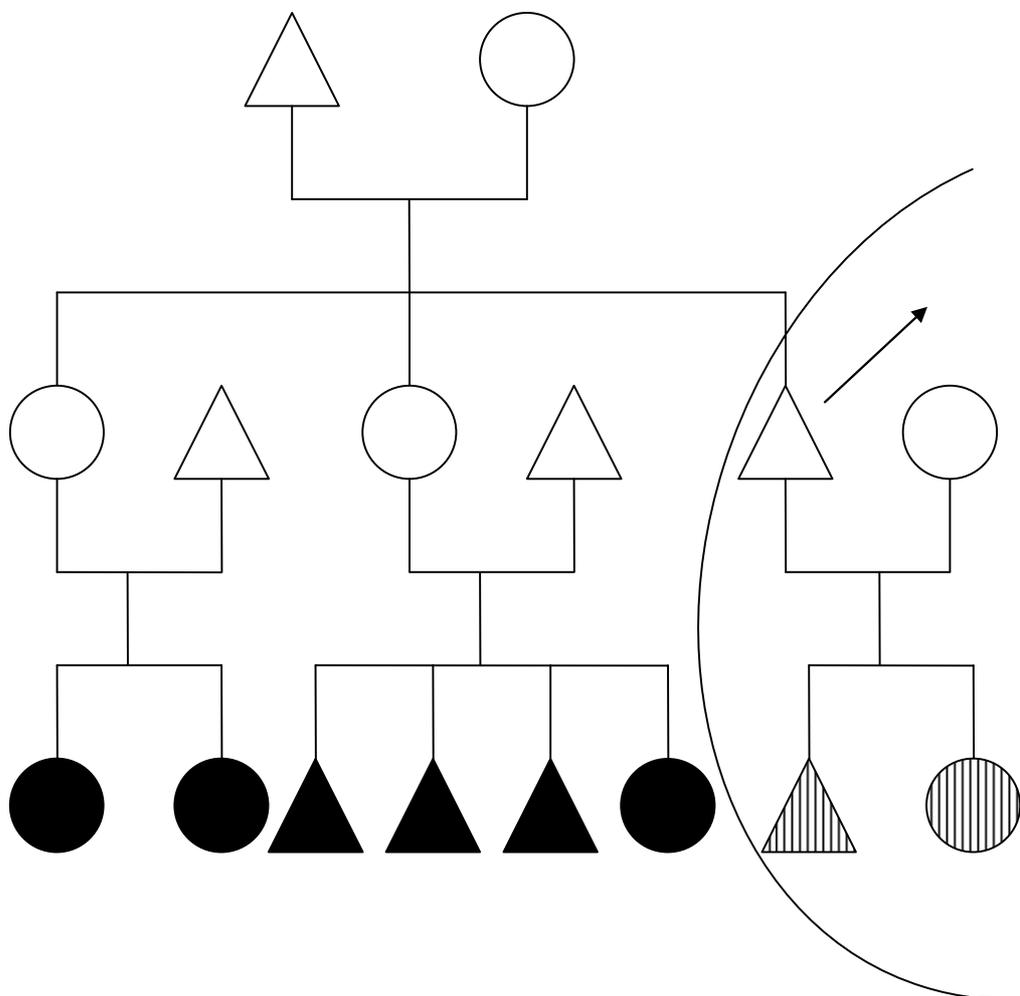
3.2. INFÂNCIA, ORGANIZAÇÃO SOCIAL E DELIMITAÇÃO DA ALTERIDADE

Grupos de convivência

Fazendo uso do exemplo do *kahbê*, percebe-se que o cotidiano infantil é bastante pautado por um convívio familiar intenso, e neste local isto se torna bastante explícito, visto que o processo de fabricação da farinha de mandioca se dá justamente na cooperação entre núcleos familiares bastante próximos, formados por famílias aparentadas que colaboram entre si, onde as crianças se sociabilizam. Isto chama a atenção para o fato de que, ao contrário de alguns grupos indígenas, como os Xavante e os Kayapó-Xikrin descritos por Nunes (1997) e Cohn (2000a) respectivamente, as crianças Galibi-Marworno não têm livre circulação por toda a aldeia pelo fato de ainda não serem adultas. Ao contrário, estas circulam por espaços muito bem definidos, que na maior parte das vezes limita-se ao grupo matrilocal e, no máximo, a casa de seus parentes patrilineares, embora isto ocorra com menor frequência já que a regra da residência uxorilocal faz com que as crianças possuam um convívio mais intenso com sua parentela matrilinear.

Este grupo matrilocal de grande importância para a sociabilidade infantil é denominado pelos Galibi-Marworno de *hã*. Este, segundo explanação feita por Tassinari e Vidal (2002), é formado por um casal de fundadores mais velhos, suas filhas e genros, de acordo com o padrão de residência guianês, em que os homens moram com seus sogros após o casamento. No interior do *hã*, os genros são considerados como filhos pelos sogros e os concunhados são como irmãos entre si. Estes últimos se chamam de *tahapa*. Entre os co-habitantes de um *hã* há grande “respeito”, ou seja, interdição sexual, e o mesmo se estende

às crianças, que embora sejam primas matrilaterais, igualmente se consideram como irmãs⁵⁷. A seguir, um esquema que explicita a morfologia de um *hã**:



*Idealmente composto por um casal mais velho (cujo patriarca transmite sua “raça”, sua linhagem, aos descendentes), suas filhas com seus respectivos esposos e seus netos. Neste caso, as crianças possuem um intenso convívio com seus primos paralelos matrilaterais co-residentes, o que resulta em uma grande relação de “respeito”, que as interdita de se casarem dentro de seu *hã*. Este mesmo respeito permanece entre os primos cruzados matrilaterais, embora a relação de convívio e proximidade seja menor, assim como entre seus primos patrilaterais (paralelos e cruzados), já que estes não co-habitam um mesmo *hã*.

Obs: No gráfico acima, enfatiza-se as crianças co-residentes de um mesmo *hã*, enquanto que as outras, preenchidas por hachuras, são primos cruzados matrilaterais.

⁵⁷ Esta regra de casamento que se baseia nos grupos de “respeito”, ou seja, na restrição de se casar com pessoas do mesmo sangue, também se estende às muito próximas afetivamente. Este último é o caso dos filhos de compadres e comadres, que também mantêm este sentimento de irmandade e só poderão aliar-se à afins não consangüíneos, que no caso, são as crianças com quem não se brinca nesta fase da vida.

Vale ressaltar, no entanto, que o termo *hã*, da etimologia francesa *rang*, que no caso específico se relaciona a uma *fileira* de casas próximas, é algo relativamente novo entre os Galibi-Marworno, já que antes de se aglomerarem em sua maioria na aldeia de Kumarumã, os grupos locais moravam em ilhas dispersas entre si. Logo, na contemporaneidade esses grupos locais antigos, hoje chamados de *hãs*, mantêm suas residências próximas umas das outras por uma questão circunstancial, justamente por hoje habitarem praticamente uma só localidade, o que não acontecia no passado, em que as relações familiares de respeito existiam mas em outra espacialidade. Trata-se portanto, de uma espécie de reordenação da estrutura familiar tradicional em um novo contexto.

O trabalho de Rivière intitulado *O indivíduo e a sociedade na Guiana* (2001 [1984]), evidencia que este tipo de estrutura social encontrada na região ocorre com o intuito de gerenciar a escassez do trabalho humano, em especial o feminino, utilizando-se da uxorilocalidade como estratégia de controlar as mulheres e também a mão de obra de uma forma geral, afinal, é a partir deste padrão de residência que as relações familiares instituem obrigações ligadas à subsistência que devem ser cumpridas, por exemplo, pelos genros, que prescritivamente moram junto ou próximos aos pais de sua esposa. Assim, segundo o autor, é detendo as mulheres em seus grupos locais que o trabalho, tanto masculino quanto feminino, se viabiliza. As razões deste padrão de organização social já foram debatidas por alguns teóricos⁵⁸, que em alguns pontos discordam da conclusão de Rivière visto que a causa da uxorilocalidade seria melhor definida por razões cosmológicas, como por exemplo, a domesticação no interior do grupo de uma alteridade potencialmente perigosa (aqui representada pelos genros de outras famílias, aldeias e até mesmo cidades) mas extremamente útil e necessária para a sobrevivência social. O fato é que ele é regra entre os Galibi-Marworno e possui influências muito interessantes na interação social das crianças, como veremos a seguir.

Os “hãs” e a sociabilidade infantil

⁵⁸ Ver Overing (2002 [1984]), Viveiros de Castro (1985).

Como já apontou Malinowski em *A vida sexual dos selvagens* (1976), a existência de "pequenas repúblicas infantis" fazia-se presente em Trobriand cumprindo a função de socializar e vivenciar conhecimentos referentes à sexualidade. Embora não fosse intenção do autor explicitar nem tampouco aprofundar o papel da criança trobriandesa em seu sistema social, faço uso da idéia de "república de crianças" estendendo-a ao caso Galibi-Marworno, onde visivelmente as crianças formam grupos de convivência muito bem definidos. A idéia de "sociedade de crianças", da qual também me benefico, é tomada de Angela Nunes (1997) em sua dissertação de mestrado a respeito das crianças A'we Xavante.

Como já mencionado, as crianças Galibi-Marworno sempre se encontram agrupadas em pequenos núcleos familiares (*hãs*), que é onde brincam e trabalham conjuntamente. Estes grupos agregam crianças cujo grau de parentesco é bastante próximo, ao menos no que concerne às restrições matrimoniais. Desta maneira, os membros destes agrupamentos consideram-se na maior parte das vezes como "irmãos", sendo que até mesmo utilizam este termo de referência quando indagados a respeito das relações que mantêm entre si. Isto foi de fato constatado em campo, quando em determinadas ocasiões foi pedido para que desenhassem sua família e identificassem quem era quem em termos de parentesco. Muitas vezes os tios e sobrinhos da mesma faixa etária são tidos como irmãos, e o mesmo acontece entre primos matrilaterais, que se chamam de *fue e so*, respectivamente irmão e irmã na língua nativa. Os adultos e sobretudo os pais das crianças, por sua vez, reconhecem que seus irmãos, mesmo tendo uma idade aproximada a de seus filhos, são tios dos mesmos, porém, o fato de brincar junto faz com que a criança escolha um termo de parentesco diferente do usado pelos adultos, o que destaca a agência infantil em relação às nomenclaturas de parentesco e, portanto, à sua organização social.

O comportamento das crianças no interior desses grupos consangüíneos é de bastante cumplicidade, principalmente frente aos outros grupos familiares, isto é, os afins potenciais, em relação aos quais existe até mesmo uma certa rivalidade.

O sentimento de "respeito" também se estende aos primos não co-residentes, tanto os primos cruzados matrilaterais quanto os cruzados e paralelos patrilaterais. No entanto, embora exista contato e circulação de crianças nessas outras residências, devido principalmente à cooperação que se dá entre esses diferentes núcleos familiares em

momentos de trabalho ligados ao cotidiano e às festividades⁵⁹, este acontece com menor intensidade e frequência. Logo, podemos dizer que os *hãs* se relacionam entre si na medida em que existam relações de parentesco entre eles.

A seguir, temos um esquema fictício que melhor demonstra quem são esses grupos infantis e suas relações com parentes co-residentes e não co-residentes.

⁵⁹ Sobre esta rede articulada de ajuda mútua, ver Tassinari (1998 e 2003).

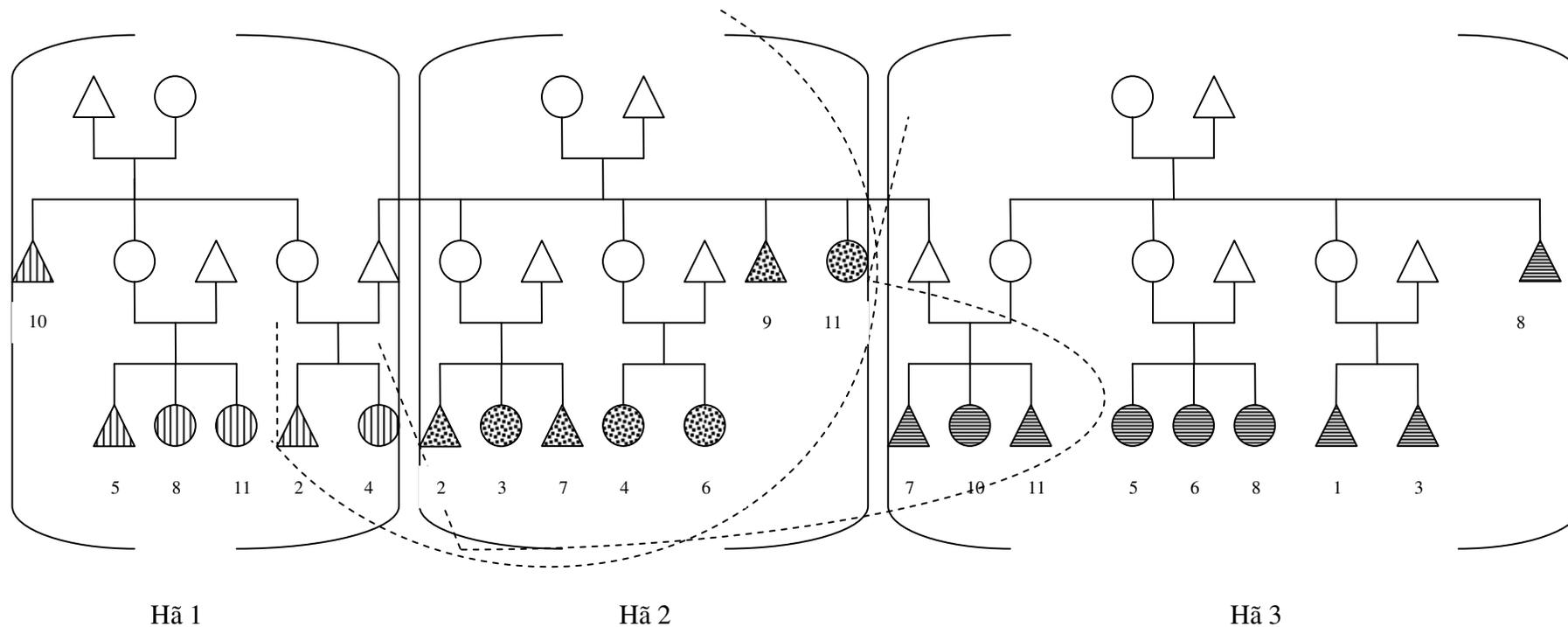


Figura 2

Obs 1: As áreas pontilhadas demarcam as crianças que, mesmo não sendo co-residentes (primos cruzados matrilaterais, primos paralelos e cruzados patrilaterais e irmãos da mãe e/ou pai da mesma faixa etária) brincam e desempenham atividades conjuntamente, mas com menor frequência e intensidade se comparado às crianças de um mesmo *hã*.

Assim, para este esquema temos:

Crianças do *Hã* 1 relacionando-se com as do *Hã* 2

Crianças do *Hã* 2 relacionando-se com as do *Hã* 3

Obs 2: Os números do gráfico se referem às idades das crianças

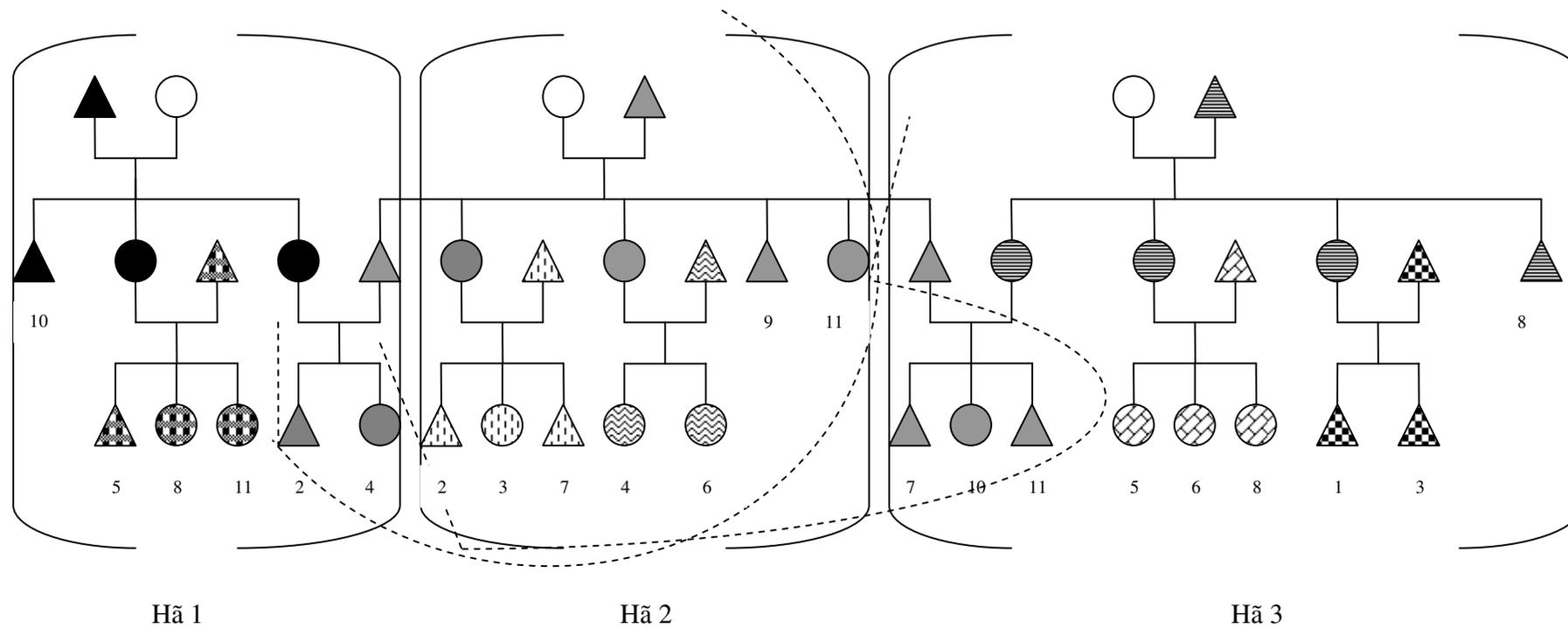


Figura 2

Obs: As cores diferenciadas de preenchimento assinalam as diferentes “raças” (ou patrilinhagens) as quais pertencem os indivíduos.

Estes *hãs* uxori-locais, por sua vez, encontram-se distribuídos pela aldeia em áreas residenciais delimitadas, como mostram os esquemas a seguir:

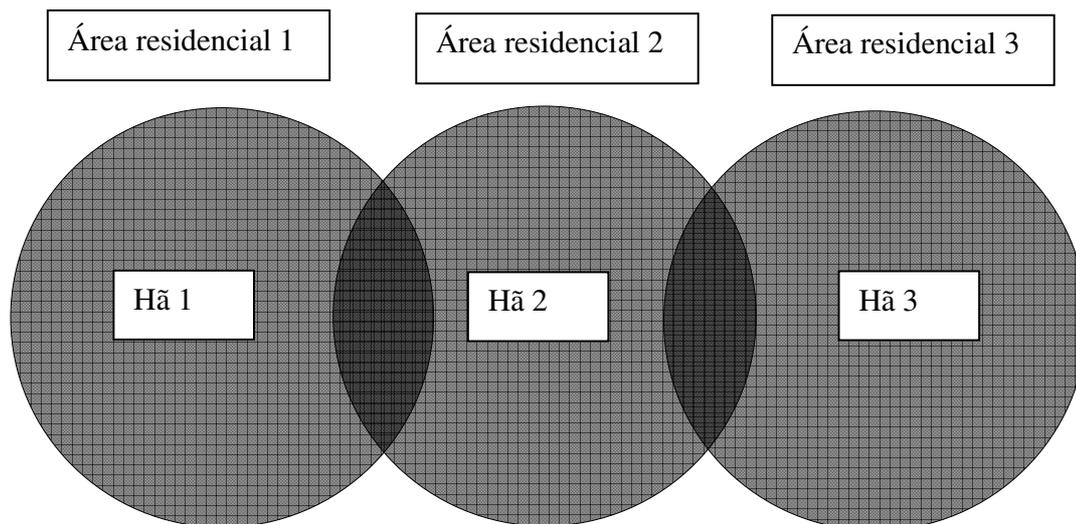
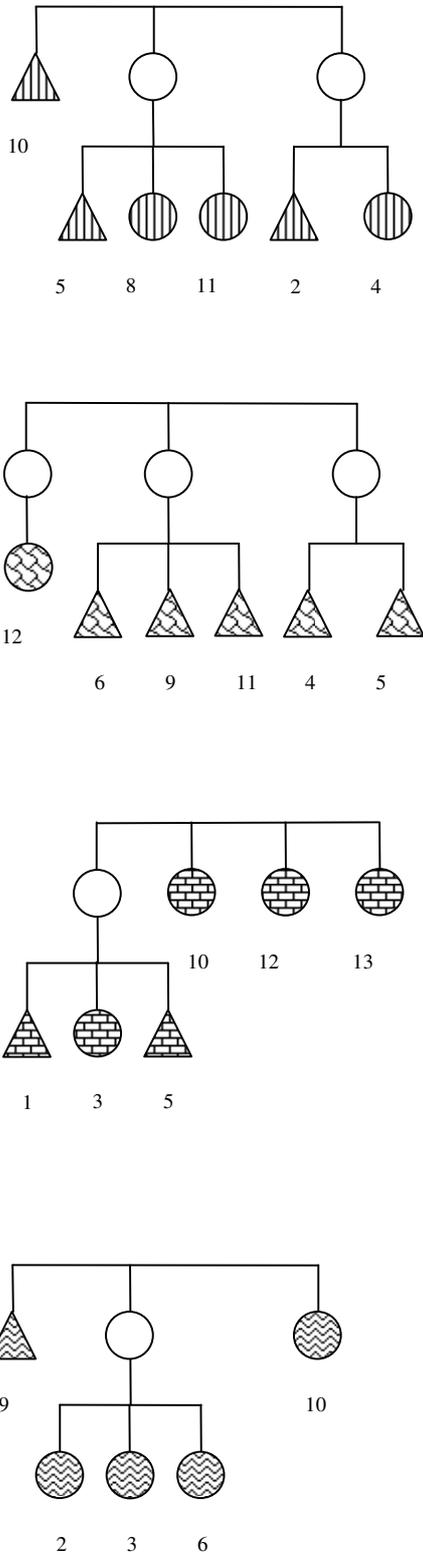


Figura 3

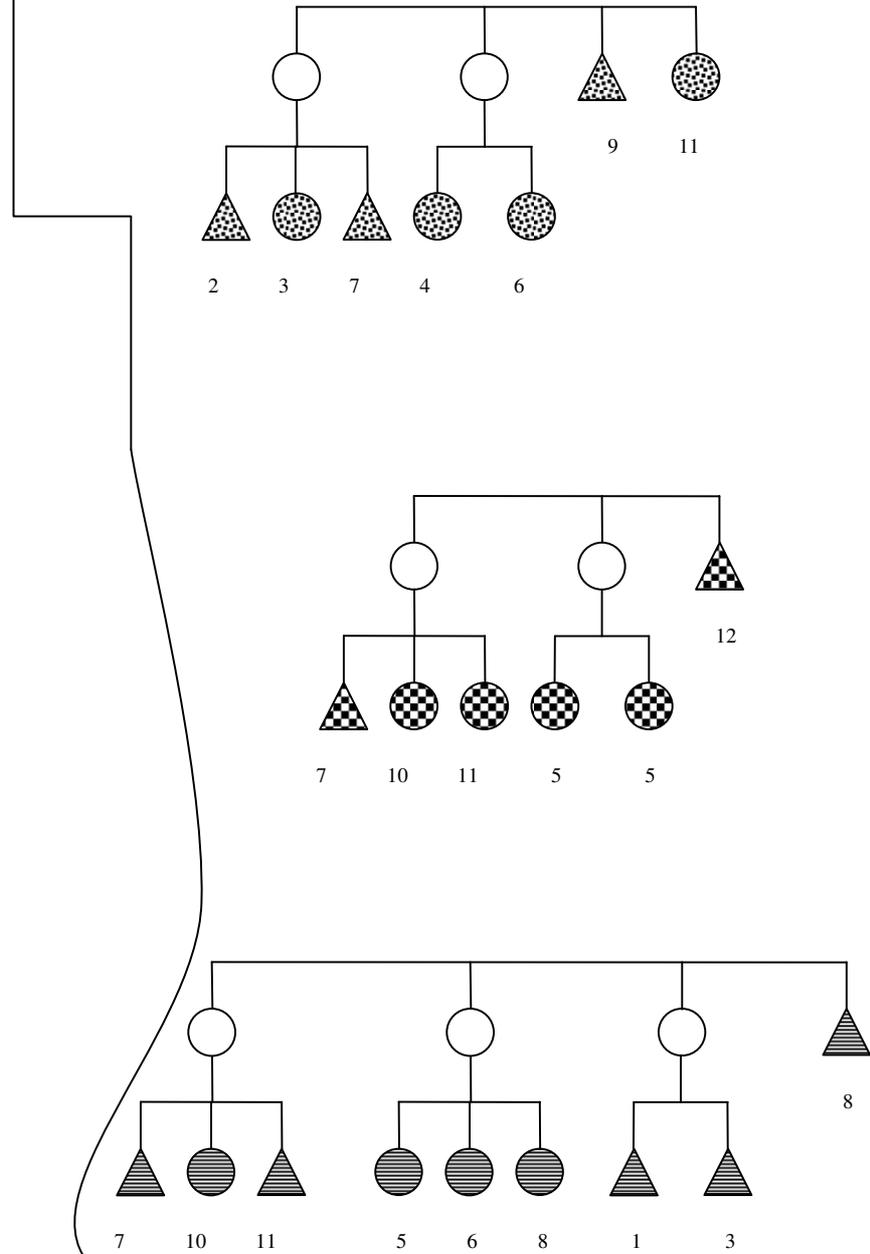
Obs: As áreas de intersecção dos círculos representa, ficticiamente, a circulação das crianças nesses *hãs* de parentes não co-residentes.

Figura 4



Grupos de crianças espalhados espacialmente por uma aldeia Galibi-Marworno*

Obs1: Os diferentes preenchimentos dos indivíduos indicam seus pertencimentos a diferentes *hãs* e os números às suas respectivas idades.
 Obs2: Os traços representam as ruas de uma aldeia e delimitam áreas residenciais.
 * Situação fictícia.



As crianças não aparentadas (ou seja, com quem não se tem esta relação de “respeito”) são definidos pelas crianças como aqueles em quem se pode bater ou de quem se pode apanhar. Estas são as crianças de outros *hãs* não aparentados e, sobretudo, de outras *raças*, que costumam se evitar, sendo que isto é perceptível inclusive em um âmbito espacial. Define-se por *raça* as diferentes descendências patrilineares existentes entre esta população. A *raça* está ligada à exogamia, portanto, não se pode casar com indivíduos da mesma descendência, a menos que estes estejam distantes a duas gerações ou que habitem aldeias situadas longe uma da outra, não mantendo muito contato entre si (Tassinari & Vidal, 2002).

Esta definição de “respeito” é desde cedo transmitida às crianças, afinal, “quem casa com parente é cachorro, é como se fosse bicho”. Desta forma, embora se conviva intensamente com crianças de um mesmo *hã*, as obrigações ligadas ao trabalho vão paulatinamente afastando as crianças umas das outras na medida em que vão requerendo mais tempo. Assim, uma menina de 13 anos é tão absorvida pelas obrigações de sua faixa etária que, por sua vez, são tão diferenciadas das de um menino com idade similar que o convívio vai se extinguindo pouco a pouco. Logo, além de se saber formalmente a respeito desta regra, o afastamento gradual entre meninos e meninas de um mesmo *hã* vai minando as possibilidades de relacionamento.

No entanto, embora essas uniões com parentes próximos sejam proibidas, vez ou outra elas acontecem⁶⁰, por mais que isto gere muita indignação por parte da família. Porém, com o tempo vai se aceitando a nova situação e a união passa a ser legitimada.

O ideal de casamento Galibi-Marworno é, portanto, pautado na exogamia das *raças*, ou seja, das patrinhagens, além de também se estender aos parentes matrilaterais, até duas gerações seguintes. O mesmo se dá com parentes residentes em aldeias distantes e que portanto, não mantêm um convívio intenso entre si.

Para melhor expressar esse entendimento a respeito das regras matrimoniais, analisemos abaixo um gradiente que vai da proximidade consanguínea (que marca as relações de “respeito”) à mais absoluta alteridade (que delimita o grupo de pessoas com quem se pode casar, portanto, os afins potenciais).

⁶⁰ Cabe mencionar que só soube de casos desses casamentos entre primos patrilaterais não co-residentes.

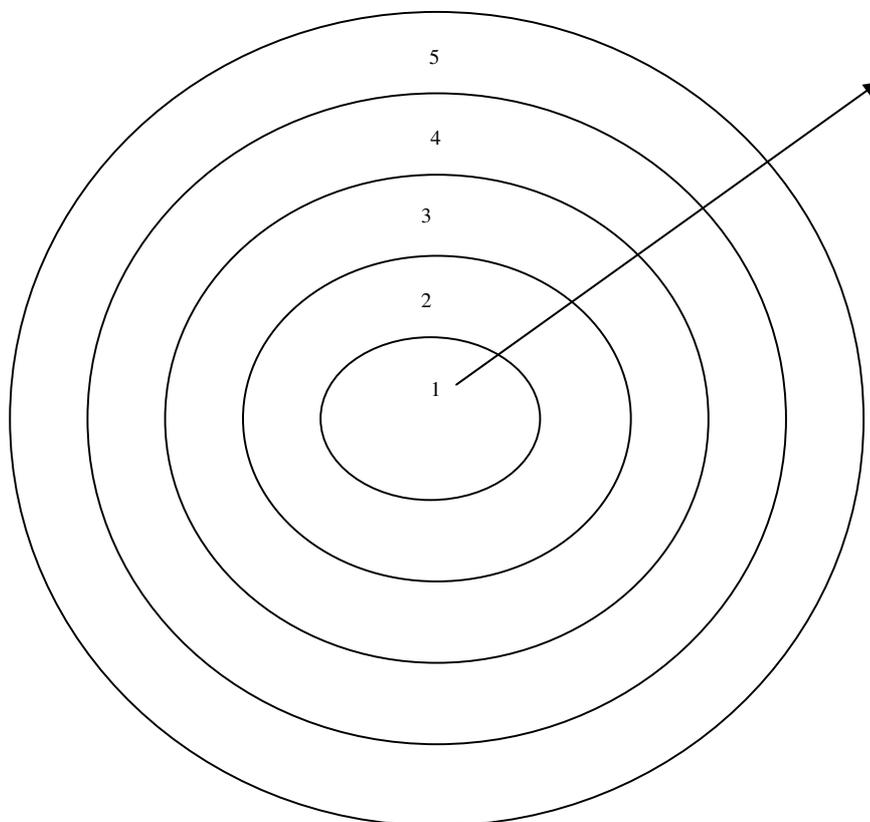


Figura 5

O esquema acima representa um gradiente que vai da consangüinidade à alteridade. Assim, a seta indica a possibilidade crescente da contração de matrimônios entre não parentes. Temos assim, uma proibição absoluta no que se refere aos relacionamentos entre primos paralelos co-residentes (1). A proibição persiste em relação aos primos cruzados matrilaterais e primos paralelos e cruzados patrilaterais, não co-residentes (2), porém, com uma menor intensidade. Logo, a prescrição matrimonial aplica-se aos não parentes que podem ser moradores de uma mesma aldeia (3), provenientes de outras aldeias (4) ou até mesmo não-índios (5).

É claro que aqui devemos relativizar a idéia de que o grau 1 corresponde à similitude absoluta, pois bem se sabe que devido à incorporação dos afins efetivos (representados pelos genros e cunhados), o que existe no interior de um *hã* é uma ficção de consangüinidade

Segundo Vidal (1977), o mesmo ocorre entre os índios Xikrin. Nas palavras da autora: “quando se pergunta a um Kayapó com quem não pode casar, ele nunca dá um termo mas explicita a distância: quanto mais longe melhor. Por outro lado, os homens não se casam no seu segmento residencial (: 55).

Relacionando-se com crianças de outros “hãs”: percepção, vivência e delimitação da alteridade

Como já se sabe, as alianças matrimoniais só podem idealmente ocorrer com membros de outros *hãs* não aparentados, e é justamente por isso que nota-se, a partir do comportamento infantil, que nesta fase da vida não se frequenta os espaços da aldeia onde moram as crianças de outras famílias sob pena de brigas acontecerem, por mais que sejam com estas que se poderá estabelecer relações conjugais futuras⁶¹. Desta forma, as crianças realizam todas as suas atividades cotidianas na companhia de seus irmãos reais e classificatórios, evitando o contato com as crianças das outras famílias não aparentadas⁶². É certo que muitas vezes a convivência ocorre, no entanto, é notável uma certa tensão nesses relacionamentos. Tais evitações ocorrem sobretudo nas brincadeiras e outros tipos de atividades diárias, como as obrigações.

Em campo, isto se mostrava bastante evidente todas as vezes que, após passar um tempo com crianças moradoras de uma determinada área residencial, queria me deslocar para a outra e as convidava para me acompanharem. No entanto, eu nunca era acompanhada, de forma que sempre tinha que abrir mão da companhia de algumas crianças para estar com outras, situação um tanto quanto embaraçosa para mim enquanto pesquisadora que buscava agradar “a gregos e troianos”. Assim, elas sempre me acompanhavam até um determinado ponto e depois se despediam, marcando de me encontrar mais tarde, normalmente na *lekol*. Às vezes, quando acontecia de crianças de outros *hãs* me acompanharem na presença de outras, algumas tensões aconteciam. Como

⁶¹ Para melhor situar o leitor a respeito da distribuição espacial desses grupos infantis, e portanto, destas evitações de circular em “território hostil”, ver esquema na página 76.

⁶² O mesmo se dá entre os Kayapó-Xikrin em que “ao dar os primeiros passos, a criança começa a brincar com as outras crianças de sua casa ou segmento residencial, ou seja, com suas irmãs e seus irmãos reais e classificatórios. Nunca se aventura sozinha ao outro lado da praça ou a grande distância da casa” (Vidal, 1977: 102).

exemplo, posso citar um dia em que convidei algumas crianças para irem comigo tomar banho no rio e lavar roupas. Nessa situação, ao passarmos por um *khabê* que ficava no caminho para a ponte, algumas crianças menores quiseram nos acompanhar. A princípio eu fiquei muito contente, mas logo percebi que as mães não queriam deixar. Então pedi para que ficassem, mas mesmo assim elas insistiram em acompanhar. A partir de então fiquei muito tensa, pois logo descobri que as duas meninas menores não sabiam nadar. Então, logo que chegamos no rio, dois meninos maiores, pertencentes ao *hã* dessas meninas, vieram seguidamente e lá ficaram a ameaçar o líder (criança mais velha) do outro *hã*. Eles diziam que bateriam nele caso alguma coisa acontecesse com as meninas, e as ameaças continuaram até que decidi ir embora para acabar com aquela situação difícil.

Na aldeia de Kumarumã, ao indagar os pais a respeito desta segregação espacial, estes argumentaram que isto acontecia porque não queriam que as crianças fossem para muito longe, que preferiam que estivessem sempre à vista, e por isso acabavam brincando mais com seus parentes, que aliás, de acordo com a regra de residência uxorilocal, moram todos próximos uns dos outros. No entanto, pude encontrar este tipo de configuração em que apenas crianças de um mesmo *hã* brincam juntas tanto em uma grande aldeia (Kumarumã) de 1885 habitantes, onde esta preocupação dos pais se justificaria, quanto em uma pequena (Tukai), com apenas 115 habitantes com residências bastante próximas umas das outras, em que as crianças (mesmo de diferentes *hãs*) poderiam brincar todas juntas na vista de seus familiares, o que não ocorria de fato. Logo, esta explicação adulta não daria conta de justificar este comportamento infantil, o que nos convida a aprofundar mais a questão.

Esses conflitos latentes expressaram-se ainda em outras situações, sendo que durante minha pesquisa presenciei por diversas vezes esta evitação das crianças em relação a visitarem comigo outros grupos familiares, sendo que isto era justificado normalmente pelo fato de que as outras poderiam brigar ou bater nelas.

Após ter observado que as crianças mantinham uma intensa sociabilidade com seus parentes próximos em oposição a constantes evitações com crianças de outros grupos locais, resolvi perguntar a um informante (Macielson), desta vez de forma mais sistemática, se eles brincavam também com crianças que não são de sua família e ele disse que não muito, pois um pode bater no outro e exemplificou: “*se uma menina bate na Mônica [sua*

prima cruzada matrilateral (MBD)], aí eu vou, bato na menina, daí junta o Marcelo [seu irmão] e todo mundo bate”.

Outra situação interessante para exemplificar esta evitação diz respeito a um dia em que, após ter realizado a atividade de desenhos com as crianças no alojamento, as últimas se deram conta de que seus chinelos haviam sido trocados e levados sem querer por algumas crianças de outros *hãs*, que moravam em outras zonas residenciais da aldeia. Tendo sido informada do fato, logo sugeri que fossem buscar e até mesmo me dispus a acompanhá-las para destrucá-los, porém, qual não foi a minha surpresa ao perceber olhares angustiados e negações verbais a respeito do assunto. Elas se negaram a transitar pela área das outras crianças, dizendo que não as conheciam muito bem, e os chinelos de fato não foram recuperados.

Em uma outra ocasião em que fui visitar a Ponta do Capitão (um dos bairros de Kumarumã), após ter passado a tarde com as crianças de lá, arrumei minhas coisas para ir embora. As crianças, porém, queriam que eu ficasse mais tempo, então as convidei para virem comigo pois me encontraria com outras para tomar banho no rio. Porém, estas me acompanharam até um dado ponto e depois, como se houvesse uma espécie de “barreira invisível”, permaneceram nas proximidades das residências familiares, por mais que expressassem a vontade de virem comigo.

Dessa maneira, percebe-se que as crianças têm desde cedo uma clara noção dos espaços da aldeia por onde podem transitar livremente e também daqueles que devem frequentar menos e com mais discrição. Verifica-se ainda que, em situações em que devem juntar-se às crianças de outros grupos, como nos momentos em que desenhavam no alojamento onde estava hospedada, zonas espaciais também eram delimitadas por elas, sendo que cada canto do cômodo onde se realizava a atividade era preenchido por crianças de um mesmo *hã*. Já as zonas de intersecção, onde crianças de grupos locais diferentes ficavam lado a lado, eram normalmente focos de atrito, como pequenas brigas por um mesmo giz de cera ou lápis de cor e constantes reclamações dirigidas a mim em relação à permanência de determinadas crianças naquela brincadeira⁶³.

⁶³ Em um seminário da linha de pesquisa “Educação e Infância Indígenas” (ocorrida no dia 11/12/2006), Sílvia Tinoco, ao relatar sua pesquisa sobre a educação escolar entre os Wajãpi do Brasil e da Guiana Francesa, revelou que na sala de aula, a organização espacial das crianças revela a organização social do

Até mesmo os adultos notavam estas rixas infantis alegando que não fabricavam mais flechas pontiagudas para as crianças por medo de que machucassem umas às outras.

Isto nos faz supor a existência de uma separação estanque entre consangüíneos e afins potenciais, e isto acontece no universo infantil sem a interferência direta dos adultos, visto que são elas próprias que constroem e vivenciam esta espécie de *aparteid* em suas atividades cotidianas, das quais nem sempre os adultos participam, como é o caso das brincadeiras.

Assim, as crianças Galibi-Marworno procuram não se misturar com outras que não são de seus *hãs* tanto porque seus pais recomendam (não terminantemente, já que eles apenas as advertem para que não vão para muito longe, não proibindo portanto que brinquem com crianças de outras famílias) mas, mais do que isso, porque esses outros ambientes, fora de seu próprio *hã*, se apresentam como hostis e sem o arbítrio dos mais velhos para apartar as brigas que podem acontecer.

Assim, se para as crianças Xavante (Lopes da Silva, 2002) a delimitação dos cônjuges potenciais se dá a partir de suas pinturas corporais, que possuem padrões próprios que identificam os grupos de descendência, para as crianças Galibi-Marworno esta se dá por meio da identificação de grupos infantis com quem não se convive. Logo, se no primeiro caso a pergunta “com quem posso me casar” vem seguida de outra que é “como fui pintado (a) em minha festa de nomeação” (: 50), entre os Galibi-Marworno a pergunta que segue a primeira é “com quem não brinco ou brinquei em minha infância para que possa me casar?”.

Explorando um pouco mais esta temática da afinidade e consangüinidade nos contextos ameríndios, Eduardo Viveiros de Castro (2000) tem como pressuposto que, ao contrário do que a etnologia tem suposto, para os nativos a afinidade é dada, ou seja, trata-se de uma condição em si mesma para a sobrevivência e existência no cosmos, visto que é só a partir da aliança com a alteridade que o parentesco se constrói, enquanto que a consangüinidade é construída socialmente, uma vez que só existem laços de sangue a partir da união com um outrem minimamente diferenciado.

grupo, já que se sentam próximas de seus irmãos classificatórios e longe de seus futuros cônjuges, situação bastante similar à que observei entre as crianças Galibi-Marworno, mas em uma situação fora das aulas.

“Esta, portanto, a regra cardinal: não há relação sem diferenciação. O que, em termos sociais, é dizer que os parceiros de qualquer relação estão relacionados na medida em que são diferentes entre si. Eles se relacionam a partir de sua diferença, e se tornam diferentes através de sua relação. Mas não é justamente nisso que consiste a afinidade? Essa é uma relação na qual os termos se ligam pelo *não estarem* na mesma relação com o termo de ligação (minha mulher é tua irmã, etc.): o que os une é o que os distingue” (: 17).

Assim, pode-se até mesmo afirmar que é na infância que os Galibi-Marworno percebem e delimitam a alteridade para depois “domesticá-la” na fase adulta por meio da contração de casamentos.

Isto, de certa forma demonstra a perspicácia das crianças na identificação de seus cônjuges potenciais, por mais que isto não lhes seja sugerido pelos adultos. Desta forma, pode-se retomar a partir de um novo prisma a tão discutida domesticação da alteridade em contextos ameríndios proposta por Joanna Overing (2002 [1984]), em que o outro, ou o afim, deve ser obrigatoriamente incorporado no âmbito familiar, visto que são as diferenças que originam o universo natural e social. Por isto, a relação distante das crianças com seus afins, marcada pela vivência de não brincar junto e até mesmo brigar e bater em quem não pertence ao seu grupo de parentes próximos, justifica-se na medida em que uma posterior aproximação deverá ocorrer obrigatoriamente para a existência de uma reciprocidade equilibrada. Trata-se, portanto, da agência infantil na construção e na vivência de regras referentes à organização social de seu grupo.

Tal percepção e agência, no entanto, não se dá de forma verticalizada apenas, ou seja, não são os adultos que controlam quais atitudes as crianças devem tomar em relação aos seus afins potenciais. Ao contrário, este é um saber-fazer que circula horizontalmente, entre os próprios grupos infantis, o que demonstra o importante papel das crianças na delimitação da alteridade, que mais tarde se transformará em consangüinidade construída.

Logo, este tipo de comportamento, incentivado pelos adultos implicitamente, já que estes não proibem terminantemente as crianças de estarem junto com outras que não são de suas famílias, trata-se de uma refinada percepção infantil em relação à sua organização social visto que de fato, é melhor que estas se considerem irmãs de algumas para que depois possam estabelecer alianças matrimoniais com outras. Tal percepção talvez ocorra devido às capacidades cognitivas diferenciadas das crianças de uma maneira geral que,

segundo Hirshfield (2003), acabam por captar inclusive o que não é ensinado, mas que no entanto é vivenciado pela sociedade na qual está inserida.

Vejamos agora, nos próximos capítulos, em quais outras esferas as crianças atuam com esta imensa capacidade de percepção e transmissão de conhecimentos referentes ao sistema social em que vivem.

Capítulo IV

As percepções e transmissão dos etnoconhecimentos a partir das atividades cotidianas: ambiente, tempo, espaço e corporalidade

Até então, vimos quem são as crianças Galibi-Marworno, o que fazem e, sobretudo, na companhia de quais crianças desempenham suas atividades cotidianas. Mais do que isso, constatou-se que a convivência dessas crianças com seus irmãos reais e classificatórios no interior de um *hã* faz com que exista uma coesão tão grande que chegam mesmo a se contrapor aos outros *hãs* de crianças não aparentadas, que posteriormente, é com quem poderão se casar. Essas atitudes, porém, ocorrem sem a interferência direta dos adultos, o que demonstra o quanto percebem a organização social que rege o seu grupo e como atuam de forma a delimitar a alteridade nesta fase da vida para depois domesticá-la na quando adultos, sendo que a divulgação dessa percepção também se dá entre as próprias crianças, por meio dos entraves e situações que se colocam nos relacionamentos infantis a cada dia. Agora, veremos como esta percepção e compartilhamento de saberes também se dão em outras esferas de suas vidas.

4.1. ETNOCONHECIMENTOS: UM SOBREVÔO SOBRE SABERES E PRÁTICAS INFANTIS

Já se viu o quanto as crianças são exímias observadoras e agentes no que diz respeito à organização social de seu grupo. A partir de agora, exploraremos outros tipos de conhecimentos e práticas veiculadas de maneira horizontal, dentre os quais se incluem os referentes à fauna e à flora, como também ao clima, à hidrografia e outras percepções ambientais. A antropologia tem chamado esses saberes de “etnoconhecimentos” e os tem definido em linhas gerais como todo o “conjunto de saberes e saber fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitido oralmente, de geração em geração” (Arruda e Diegues, 2001). Outra definição, mais especificamente a respeito da etnobiologia é a de que

“A etnobiologia é essencialmente o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia. Em outras palavras, é o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados ambientes. Nesse sentido, a etnobiologia relaciona-se com a ecologia humana, mas enfatiza as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos em estudo” (Posey, 1986: 15).

No entanto, apesar deste viés oferecer grandes possibilidades de investigação, tal campo ainda não foi explorado a partir do que as crianças sabem sobre o assunto⁶⁴, o que pretendo explanar aqui mesmo que ainda de forma embrionária, visto os objetivos restritos deste trabalho.

Assim, julgo que atentar para este assunto entre as crianças mostra-se muito útil não apenas no âmbito da disciplina antropológica, uma vez que possibilita mais uma via de investigação sobre o tema, mas também na implementação de políticas públicas ambientais, sendo que isto se mostrou bastante explícito durante minha estada em campo, em que se pôde constatar a vigência de diversos projetos conservacionistas desenvolvidos entre os Galibi-Marworno em parceria com órgãos governamentais e não governamentais, como o IBAMA, FUNAI, USP, Iepé e a TNC⁶⁵ respectivamente. Tais entidades, juntamente com a população local, utilizam-se dos conhecimentos indígenas na concepção e manejo da biodiversidade em prol da recuperação dos ecossistemas regionais. Exemplo disto é o incentivo da TNC em relação à criação de tracajás em cativeiro, um quelônio muito utilizado na alimentação desse grupo, para que estas se reproduzam adequadamente sem o risco da extinção. Procedimento semelhante se aplica a alguns tipos de caça em épocas de reprodução, como ocorre com o jacaré branco e outras espécies. De tempos em tempos, tais animais são inspecionados pelo IBAMA, que trabalha em parceria com agentes ambientais indígenas contratados por esta instituição. Estes auxiliam na captura desses animais para medi-los, pesá-los, enfim, monitorá-los.

A preocupação com o trato do lixo, que atualmente é queimado nas aldeias e ainda com as estratégias de autosustentabilidade dessa população, são outros pontos que têm sido bastante trabalhados junto a esses órgãos, o que pressupõe uma colaboração mútua entre os

⁶⁴ O artigo de Eduardo Carrara (2000), que será comentado a seguir, constitui uma exceção.

⁶⁵ Instituto Brasileiro de Meio Ambiente, Fundação Nacional do Índio, The Nature Conservancy e Universidade de São Paulo.

índios e tais iniciativas⁶⁶. Desta maneira, verifica-se a importância da participação dessas populações na criação e implantação de iniciativas relacionadas ao meio ambiente.

A partir disto, percebe-se que a ciência e, conseqüentemente, as políticas voltadas ao meio ambiente, tem dado bastante relevância aos etnoconhecimentos. Isto supõe que uma interlocução com essas populações têm sido praticada com bastante frequência nos últimos tempos. Cabe então, no âmbito deste trabalho, questionar de que maneira uma pessoa chega a esta fase da vida acumulando tantos saberes. Uma investigação a respeito de como esses são adquiridos, utilizados e sobretudo veiculados na infância é, portanto, uma possibilidade de análise muito interessante por revelar aspectos nunca antes considerados. Logo, a partir da convivência que tive com as crianças Galibi-Marworno, pretendo demonstrar o quanto estas estão atentas para o aprendizado e vivência desses etnoconhecimentos.

A participação infantil na construção, vivência e veiculação dos etnoconhecimentos

Os saberes referentes à fauna e flora locais, bem como suas extensões cosmológicas, são entre as crianças deste grupo de fato compartilhados e muito presentes em seus cotidianos, e isto fica bastante evidente nas constantes manipulações que fazem de plantas, frutas, sementes e animais em suas residências, nas caminhadas pela aldeia e pela mata, enfim, nos ambientes por elas freqüentados. Laércio Dias, ao estudar os procedimentos terapêuticos adotados pelas famílias Karipuna, população vizinha aos Galibi-Marworno, já aponta, retomando Vidal (1995) que “o conhecimento de ervas- nome, para que tipo de doença se destina e o modo de preparar o remédio- é um saber bastante difundido, inclusive entre as crianças maiores, com idade em torno de 10 anos”.

Como descreve Eduardo Carrara (2000) entre as crianças Xavante, as primeiras lições sobre o meio ambiente ocorrem em suas habitações, construídas de palha e madeira, onde fogueiras são acesas, animais domésticos como cachorros, porco-espinhos e araras transitam livremente, e animais de caça são preparados para a alimentação. Nas

⁶⁶ A respeito de tais iniciativas, cabe ainda citar o estímulo por parte da FUNAI e USP em parceria com a TNC em relação à produção e venda do óleo de andiroba e também a criação de peixes em um lago na aldeia Tukay, onde a caça tem sido cada vez mais escassa devido ao avanço da BR-156 que cruza esta aldeia e está em vias de receber pavimentação.

brincadeiras, é comum ver as crianças falando o nome de bichos com os quais mantêm contato diário ou esporádico, imitando seus sons e movimentos corporais. Os meninos têm contato com animais e plantas através das caminhadas que fazem pelo cerrado, onde capturam alguns animais, colhem frutos e experimentam e comem alguns tipos de plantas. Já as meninas acompanham as mulheres mais velhas na coleta de lenha, frutos do cerrado e na roça, onde aprendem o nome e uso de animais e plantas.

Também Lisiane Lecznieski (2005) atenta em seu estudo feito entre os índios Kadiwéu do Mato Grosso do Sul para o vasto conhecimento das crianças a respeito do mundo animal e vegetal que as cerca.

Tais observações feitas em outros contextos etnográficos corroboram com situações semelhantes encontradas no Uaçá. Exemplo disto é o refinado conhecimento que as crianças têm a respeito do calendário ecológico da região.

Por ocasião de minha pesquisa, sugeri que desenhassem os meses do ano destacando os animais e plantas mais recorrentes em cada época⁶⁷. A partir dos desenhos, pude então perceber a exatidão com que expressavam as épocas de cada elemento natural, enfatizando até mesmo migrações de pássaros (como o pato selvagem), peixes e outros bichos. Essas informações contidas nos desenhos posteriormente foram verificadas com os adultos, que as confirmaram, o que demonstra uma grande percepção a respeito da sazonalidade regional, percepção esta que também é construída a partir da convivência no interior dos grupos infantis, devido ao grande contato com a fauna e flora locais, cujas variações apresentadas em cada época interferem diretamente nas atividades e brincadeiras das crianças Galibi-Marworno.

Também pelos passeios que fazia pela aldeia, as crianças indicavam-me a época de frutificação de diversos tipos de árvores, evidenciando assim uma compreensão bastante apurada dos ciclos vegetais, como ficou evidente em um dos comentários a respeito da ausência de cajus em seu respectivo pé, afinal, naquele momento a árvore “estava jogando florzinha”, para posteriormente completar o seu amadurecimento gerando frutos.

Por meio do calendário ecológico, as crianças ainda demonstraram seus conhecimentos sobre o ciclo de plantio da mandioca, já que em cada época desenhavam a

⁶⁷ Pretendo futuramente compilar esses desenhos e enviá-los aos professores indígenas a fim de que os indiquem para publicação com o intuito de utiliza-los como recurso didático.

roça de uma maneira: em junho e julho está repleta de pés de mandioca; em setembro e outubro, está completamente queimada, em dezembro os pés estão bem pequenos, o que está de acordo com o ritmo seguido por esta população na produção deste tubérculo, como demonstram os desenhos abaixo⁶⁸:



Desenho 1: Meses de junho e julho



Desenho 2: Meses de setembro e outubro

⁶⁸ É digno de reparo que nos desenhos, próximo às roças, aparecem espaços com árvores frutíferas, que são denominados de capoeiras. Esses locais passam a ser utilizados para a produção de frutas e outros alimentos após alguns ciclos da cultura da mandioca.



Desenho 3: Mês de dezembro

Tais observações a respeito das diferenças sazonais, chamou minha atenção para a ampla apreensão infantil em relação aos processos ambientais, fato que merece a atenção das iniciativas relacionadas ao meio ambiente tomadas pelos órgãos já citados e, ainda, do saber antropológico, sobretudo na área da etnobiologia.

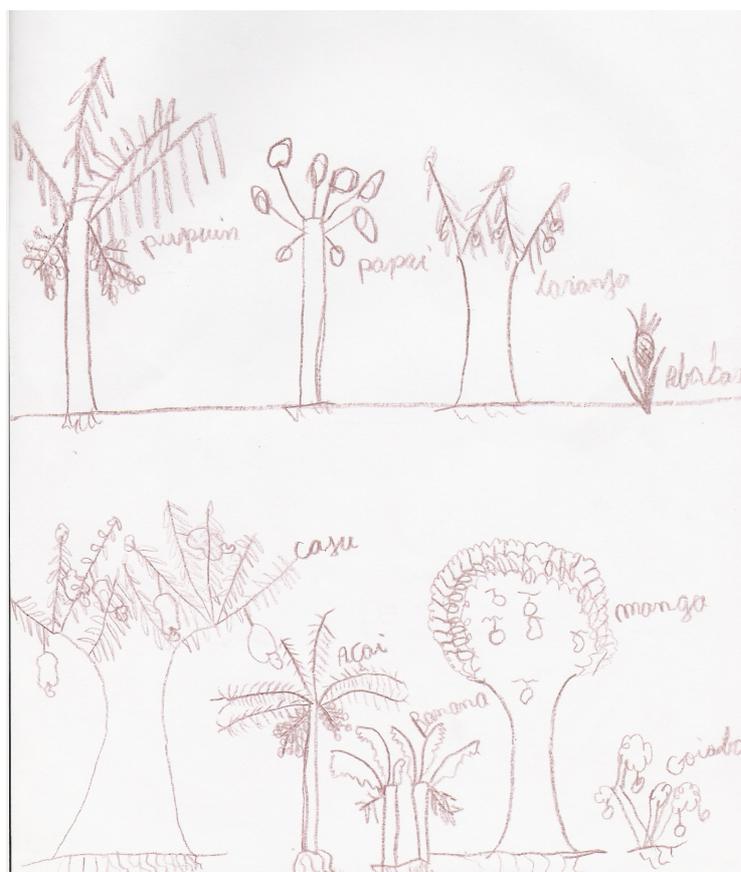
Ao pedir que descrevessem os desenhos elaborados, as crianças enumeravam os nomes de árvores, frutos e animais ali presentes e os diferenciavam a partir de um sistema classificatório específico daquela população, perceptível graficamente por meio do detalhamento das diferenciações nas folhas das árvores e nas colorações dos peixes, como mostram os desenhos abaixo⁶⁹.

⁶⁹ Julgo que isto de certa maneira vem demonstrar o aspecto não genérico destes conhecimentos, característica normalmente não encontrada entre as crianças das grandes cidades, que não diferenciam com exatidão os pés de fruta, normalmente os englobando genericamente como “árvore”. Também não é muito comum que diferenciem pássaros e peixes, afinal, o contato que mantêm com este universo não é de tanta proximidade quanto em um contexto indígena.



Desenho 4: Diferentes formas e cores usadas nas representações de árvores e animais⁷⁰.

⁷⁰ Da esquerda para a direita: pé de laranja, pé de coco, pé de açaí, pé de cupuaçu, pé de caju, pé de taperebá, jacaré, trairão, tucunaré, piranha, tracajá.



Desenho 5: Desenhos e nomenclaturas, em *kheul*, das espécies frutíferas⁷¹

Tais especificações encontradas nos desenhos revelam portanto um refinado saber taxonômico, o qual é percebido e também compartilhado entre as crianças. Exemplo disto é o empenho das maiores em ensinar às menores os nomes e características de animais e plantas (tanto em *kheul* quanto em português), o que promove o aprendizado e a reflexão a respeito das diferenciações morfológicas entre tais elementos naturais. Isto pôde ser percebido em uma situação em que, ao passear com as crianças, presenciei por diversas vezes as maiores ensinarem as menores (com cerca de 2 a 3 anos) a respeito dessas informações.

A partir dos relatos e desenhos infantis, foi ainda possível depreender algumas outras facetas muito interessantes a respeito do sistema classificatório Galibi-Marworno, como por exemplo, a não existência de um termo genérico para se designar “árvore”.

⁷¹ Pé de pupunha, pé de mamão, pé de laranja, pé de abacaxi, pé de caju, pé de açaí, pé de banana, pé de manga, pé de goiaba.

Assim, se na a classificação ocidental a palavra “árvore” é utilizada como condição prévia de qualquer planta de médio ou grande porte que produza frutos comestíveis (como uma mangueira ou bananeira que são árvores por excelência), ou até mesmo das que não produzem (como ipê e flamboyant), entre os Galibi-Marworno inexistente um termo genérico deste tipo, sendo que se uma planta não produz fruto, ao invés desta ser considerada apenas como “árvore”, esta é tida como *pie buá*, ou seja, “pé de mata”, assim como as outras frutíferas (*piemang*, *pieuaçai*, *piebanan*)⁷², que também são “pé de alguma coisa”. Assim, em termos classificatórios, uma mangueira não se trata de uma árvore, ou seja, não é além de mangueira (*piemang*) uma árvore genérica ou uma *piebuá*, mas apenas um pé de manga. Já uma planta de médio ou grande porte sem frutos é simplesmente tida como pé de mata (*piebua*), fato que evidenciou o entendimento infantil a respeito de uma das facetas da taxonomia de seu grupo.

A manipulação de sementes e madeiras para a confecção de brinquedos e artesanato (como o *Tupi*, espécie de peão fabricado a partir da semente de tucumã- um tipo de coquinho chamado na língua nativa de *uahá*-, bambu e cera de abelha; os colares, brincos e pulseiras de sementes, dentre outros), ainda permite que conheçam a resistência dos materiais e seus melhores usos. Da mesma forma, o trato de animais selvagens como domésticos faz com que se familiarizem com a diversa fauna local e adquiram conhecimentos específicos sobre a mesma. Também a coleta de frutas para o próprio consumo ou para a venda nas aldeias são outros exemplos que demonstram o quanto as crianças estão em interação com a variada biodiversidade regional e lidam com a mesma compartilhando conhecimentos.

A ida às roças de mandioca também permite que as crianças desde muito cedo saibam diferenciar as variedades deste tubérculo e suas serventias. Também nessas ocasiões têm a oportunidade de coletar frutos plantados nas capoeiras, que levam para a aldeia e oferecem para a venda, como é o caso do *camapu* ou *batotô* (*Physalis pubescens*), pequeno fruto globular de coloração verde-amarelado. Esse aspecto da manipulação e venda de frutos nas imediações da aldeia merece atenção, visto que é sobretudo nesta fase da vida

⁷² Pé de manga, pé de açaí e pé de banana.

que isto pode ser feito com desembaraço, sendo considerada pelos Galibi-Marworno uma atividade infantil.

À propósito desta atividade, vale lembrar Enid Schildkrout (1978), que em sua pesquisa já aponta para a existência de um tipo de “economia infantil” vigente na sociedade Hausa, na Nigéria, em que as crianças ajudam os mais velhos no comércio ou vendem produtos ou alimentos para outras crianças, poupando assim algum dinheiro que servirá ora para suprir suas aspirações momentâneas, ora para a constituição paulatina de uma espécie de enxoval de casamento, no caso das meninas.

Outros tipos de frutas como banana, laranja, abacaxi, mahipá, limão e raízes, como o *napi*, com a qual se faz um mingau, são também vendidas pelas crianças pela aldeia.

Entre esta população, tal prática é algo bastante comum nesta fase da vida afinal, quando questionei os mais velhos se também faziam isto na infância, responderam que sim e que, assim como as crianças com quem realizei a pesquisa, usavam o dinheiro arrecadado para comprar balas, bombons, material escolar ou para ajudar na alimentação da casa.

Outro conhecimento muito difundido entre as crianças e que demonstra um grande domínio a respeito do meio-ambiente consiste, por exemplo, em saber qual é o habitat de cada tipo de animal, como caranguejos e camarões de água doce que vivem sob as pedras e em partes do rio mais arenosas, ou peixes de variados tamanhos que concentram-se abaixo de algumas algas que pairam na superfície do rio. Isto foi para mim demonstrado durante as expedições que fazíamos nas pequenas quedas d’água do rio Uaçá e também durante as pescarias, em que as crianças capturavam estes pequenos animais para logo depois soltá-los ou consumi-los em casa⁷³. Em grande parte dessas atividades, as crianças menores acompanhavam as mais velhas, mostrando-se bastante atentas àquele aprendizado que acontecia naquele dado contexto.

⁷³ Também a coleta de ovos de camaleão, de tracajá, bem como a captura deste último animal por parte das crianças, ainda revela este conhecimento a respeito dos diferenciados habitats e sazonalidade reprodutiva de cada bicho. Isto me foi informado pelas próprias crianças, embora não as tenha acompanhado nessas expedições devido à época do ano em que realizei minha pesquisa, não coincidente com a desova.



Foto 9: menino capturando peixes com a mão



Foto 10: menino segurando um caranguejo



Foto 11: menino e menina segurando um camarão de água doce

A respeito desta alga ou vegetação fluvial, denominada pelas crianças de *kududu*, incluindo suas sementes, chamadas de *beruberu*, faz-se necessário mencionar que essa informação foi transmitida para mim por ocasião das pescarias e passeios de canoa que fazia com meus pequenos informantes. O interessante disto é que, ao contrário dos adultos, que só mencionavam para mim espécies vegetais que julgavam poder me interessar (como grandes árvores frutíferas e/ou ervas medicinais), as crianças apontavam e me ensinavam o nome das mais variadas vegetações, o que inclui esta alga, muito importante em suas pescarias nas proximidades da aldeia, já que abriga os peixes que têm a possibilidade de

capturar⁷⁴. Digo isto pois foi com muito espanto que alguns adultos souberam que as crianças me ensinaram algo “tão desnecessário”, fato que revelou para mim os diferentes usos do meio ambiente e sua respectiva importância em cada fase da vida de um indivíduo Galibi-Marworno.

Foi ainda durante meus passeios com as crianças, desta vez nas pequenas corredeiras do Uaçá, que reparei que entre um escorregão e outro rio abaixo, estas retiravam algas presas às pedras e as batiam contra suas pernas para que ficassem “duras e fortes” a fim de que conseguissem subir contra a correnteza. Tal ensinamento lhes foi passado, segundo as crianças, por Sr. Macial, no entanto, este já havia me dito que há muito tempo (alguns anos) não contava suas histórias à criança, afinal, estas não estavam demonstrando interesse em conhecê-las, fato que por si só já explicita o quanto o aprendizado se dá nesta sociedade via iniciativa pessoal, tal como ocorre com outras populações indígenas⁷⁵. Assim, percebe-se que este tipo de saber também é transmitido e renovado entre as próprias crianças, visto que na companhia das maiores que de fato aprenderam com Sr. Macial, encontravam-se outras pequeninas que só tiveram acesso a esta informação através da convivência no interior daquele grupo infantil, o que demonstra que este saber específico, relacionado à vegetação local, à cosmologia e à um tipo de técnica corporal também é veiculado entre crianças.

Foi também durante os passeios que, ao coletarem frutos, as crianças me ensinaram que para ingerir o *abarari* (uma espécie de “pepino do mato”), deve-se deixá-lo na água ao menos por 5 minutos para que a substância viscosa que solta não cause desinteria e para que “não cole a boca”. Ao questionar alguns adultos, estes me revelaram que o tempo certo de submersão do fruto em água era de 1 hora, e que as crianças deixavam durante menos tempo pois eram apressadas, porém, ao que me pareceu, o fato de ter ingerido o fruto antes do tempo não fez mal a ninguém, o que também demonstra o ímpeto experimental infantil, que por meio da transgressão de uma regra ou recomendação, testa hipóteses em relação ao meio ambiente, o que inclui os postulados adultos em relação ao mesmo.

Minhas andanças em companhia das crianças revelaram ainda que o repertório de espécies animais também é apreendido paulatinamente entre pares, visto que é bastante

⁷⁴ Ao contrário dos meninos mais velhos e adultos, que podem pescar em lugares mais distantes e silenciosos.

⁷⁵ Ver Cohn (2000a).

comum ver bandos de meninos com estilingues, por eles chamados de “baladeiras”, e arcs e flechas na mão mirando aves, répteis e anfíbios. Com isto, se aprende onde estes bichos preferem se esconder e como e quando se torna mais fácil capturá-los. Como exemplo, cito algumas cenas que presenciei em que as crianças mataram a pedradas um grande lagarto, que se encontrava no final da manhã aquecendo-se sob um sol bem quente em uma clareira da mata. Após o terem matado, o seguraram e passaram a manipulá-lo, apertando-o e fazendo com que seu órgão sexual, antes retraído, fosse exteriorizado de forma a induzir sua ejaculação, ato que foi seguido de muito riso e gargalhadas. Também uma pequena cobra certa vez foi morta na beira da estrada a estilingadas e depois segurada pelas crianças, que a carregavam como um troféu. Quando presenciava tais cenas, fazia o máximo para permanecer neutra diante de tais situações, porém uma vez indaguei às crianças a razão pela qual matavam animais que nem sequer iriam ingerir, e então elas me responderam que era para aprender a caçar, ou simplesmente porque queriam, fato que me fez lembrar Lévi-Strauss ao afirmar que “(...) as espécies animais e vegetais não são conhecidas na medida em que sejam úteis; elas são classificadas úteis ou interessantes porque são primeiro conhecidas” (1976 [1962]: 29), o que prontamente me sensibilizou para esta exímia capacidade infantil de conhecer o mundo a seu redor pelos seus próprios olhos, testes e hipóteses experimentais, o que muitas vezes ocorre sem a presença de adultos.

Outro caso de manipulação de animais se dá na companhia de pessoas mais velhas no preparo das refeições, já que a partir de uma determinada idade as crianças passam a colaborar na limpeza de peixes e carnes de caça, fato que permite o reconhecimento anatômico dos mesmos.

As crianças Galibi-Marworno ainda partilham de algumas informações cosmológicas relacionadas com a geografia da região, como o conhecimento da localização da “Cobra Grande”, um dos grandes elementos míticos regionais⁷⁶. Assim, a direção do Monte Tipoc, onde mora este ser sobrenatural, era para mim apontada pelas crianças juntamente com outras informações a respeito do mito, que me foi contado de forma conjunta, a partir da participação de algumas delas no revezamento seqüencial da narrativa. A partir deste episódio e de indagações direcionadas às crianças, pude tomar conhecimento de que não apenas esse, como também outros mitos são retransmitidos das maiores para as

⁷⁶ Ver Vidal (2004).

menores, sob a alegação de que contar essas histórias faz com que as últimas durmam mais rápido, o que de certa maneira vem demonstrar que, apesar de haver uma transmissão vertical e sistematizada dessa mitologia, que ocorre em suas residências e até mesmo na escola, há uma agência infantil na resignificação e retransmissão dessas histórias no âmbito de seus grupos de convivência.

O relatório técnico elaborado por Lux Vidal e pelos biólogos Luiz Fabio Gaban e Renato Silveira (2001) aponta para o grande conhecimento que têm os Galibi-Marworno a respeito da avifauna regional atrelando aspecto morfológicos e cosmológicos, vista a presença constante dos *karuãna*⁷⁷ dessas aves nos rituais xamanísticos. Da mesma maneira, pude perceber o conhecimento infantil acerca desse repertório por meio das diferenciações que fazem entre uma ave e outra (como os pássaros das imediações, os patos selvagens, os domésticos, as galinhas e seus pintinhos, etc.) e por também relacionarem esses animais à cosmologia, já que me revelaram algumas informações relacionada à mesma, como por exemplo, a existência de uma simpatia para fazer com que uma criança fale bem e cante bonito a partir da ingestão do miolo do japi, um pássaro que é considerado muito inteligente por ter a habilidade de imitar o som de outras aves. Também a simpatia do bem-te-vi, em que não só o miolo como também o restante do pássaro é dado para a criança ingerir, me foi revelado pelas crianças e confirmada pelos adultos. Neste caso, o procedimento acontece para que a criança acorde cedo e com disposição, assim como este pássaro, que canta logo nas primeiras horas da manhã.

Pude perceber ainda, durante os passeios com as crianças da aldeia Tukai, que ao andar pela BR-156, ao me mostrarem frutos, animais e árvores, estas diferenciam dois ambientes: a floresta, onde se caça, e o mato, onde ficam as roças e capoeiras. Logo, percebe-se aí mais uma percepção infantil sobre diferentes tipos de habitats naturais.

* * *

A partir dos relatos acima, tornam-se evidentes alguns dos processos pelos quais uma criança Galibi-Marworno passa para adquirir saberes referentes à fauna e à flora

⁷⁷ Espíritos auxiliares dos pajés moradores de “outro mundo”. Normalmente tais entidades estão relacionadas com algum animal, são “os bichos” que vem dançar e fumar com o pajé (Vidal, 2002).

locais. Evidenciou-se ainda que a percepção e vivência de tais conhecimentos se dá nas atividades cotidianas, em que em meio a brincadeiras e responsabilidades, as crianças encontram-se na companhia de outras descobrindo, compartilhando e retransmitindo-os umas às outras. Logo, nota-se que todo o repertório adulto a respeito dos conhecimentos tradicionais, tão utilizados atualmente nas políticas voltadas à preservação ambiental, constrói-se pouco a pouco desde a infância, fase da vida em que entre pares se aprende e compreende. No entanto, gostaria de aqui chamar a atenção para o fato de que não existe um repertório ambiental exclusivamente infantil, o que há é um uso específico deste repertório na infância juntamente com um aprendizado e divulgação do mesmo que também ocorre entre os grupos de crianças.

Assim, verifica-se a inserção infantil no campo da produção e/ou divulgação de saberes até então reconhecidos apenas no âmbito das percepções adultas, fato que merece a devida atenção antropológica na medida em que revela o quanto as crianças têm a oferecer na compreensão dos mesmos.

4.2. TEMPO, ESPAÇO E CORPORALIDADE: OUTRAS FACETAS DA PARTILHA DE SABERES

Como se viu nas páginas anteriores, as crianças Galibi-Marworno partilham e vivenciam diferentes tipos de conhecimentos a respeito do mundo que as cerca, sendo que tal prática não se limita a uma mera reprodução do universo adulto, mas sim, a uma refinada construção e resignificação das práticas que guiam a dinâmica social de seu grupo. Isto porque, como já se constatou, esta fase da vida proporciona, através das permissões (tais como brincar em lugares e com pessoas específicas) e proibições (como não frequentar localidades longínquas), uma percepção bastante particular do que acontece no sistema social em que estão inseridas. Por conseqüência, temos defendido o argumento de que tais vivências, geralmente feitas na companhia de outras crianças no âmbito de grupos muito bem delimitados, levam a uma transmissão de conhecimentos horizontalizada, ou seja, que não se dá exclusivamente no processo de instrução dos adultos para as crianças, mas entre elas próprias.

Tal maneira de abordar o assunto mostrou-se bastante viável em relação à organização social Galibi-Marworno, como também aos etnoconhecimentos ligados ao meio ambiente. A partir de agora, passaremos a explorar a temática com relação ao uso do tempo, espaço e corporalidade, categorias que recebem conotações um tanto quanto específicas no dia a dia desses grupos infantis.

Da indissociabilidade das categorias Tempo, Espaço e Corporalidade

Antes de nos atermos às descrições etnográficas a respeito do tema, faz-se necessária uma breve alusão teórica às categorias Tempo, Espaço e Corporalidade a fim de que se demonstre o quanto estão diretamente relacionadas entre si na vida dessas crianças⁷⁸.

Na Antropologia, tais categorias têm sido profundamente analisadas com o intuito de demonstrar a variabilidade das concepções e usos das mesmas de acordo com os ideais de cada grupo humano. Tais elementos, além de serem concebidos de forma heterogênea, encontram-se ainda subordinados aos processos históricos, que os redimensionam constantemente com o passar do “tempo”, o que também resulta nas modificações do “espaço”. O mesmo ocorre com relação ao corpo, que recebe tratamentos diferenciados de acordo com a ideologia na qual insere-se.

Marcel Mauss (1974 [1904-1905]) em seu *Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades Esquimó* nos dá uma idéia bastante interessante a respeito do uso do tempo e espaço por diferentes populações, e isto se dá justamente por demonstrar as implicações sociológicas nas mudanças climáticas, que por sua vez causam modificações visivelmente marcadas na configuração espacial das aldeias, bem como nos modos de vida desses grupos. Segundo o autor:

“O que faz com que os esquimó ofereçam, sob esse aspecto, um privilegiado campo de estudo, é que a sua morfologia não é a mesma nas diferentes quadras do ano; conforme as estações, mudam completamente a maneira pela qual os homens se agrupam, a extensão e a forma de suas casas, a natureza de seus estabelecimentos. Tais variações (...) permitem estudar, em condições

⁷⁸ Cabe aqui salientar que, devido ao grande rendimento teórico dessas três categorias analíticas, que aqui não será tratado devido às dimensões e propósitos deste trabalho, estarei fazendo alusão às mesmas para me referir aos usos que fazem as crianças Galibi-Marworno destas em suas atividades diárias. Logo, longe de ter a pretensão de esgotar estes vieses teóricos, ressalto que neste trabalho eles apenas darão algum suporte na descrição e análise de algumas situações etnográficas.

particularmente favoráveis, a maneira pela qual a forma material dos agrupamentos humanos, isto é, a natureza e a composição de seu substrato, afeta os diferentes modos de atividade coletiva” (: 238).

Com isto, podemos perceber a importância e as influências de tais categorias para os grupos humanos, que as concebem e as vivenciam das mais variadas formas, fato que também se estende ao cotidiano infantil, como propõe Angela Nunes (2002) para as brincadeiras das crianças A'we Xavante.

Ao escrever a respeito das técnicas corporais, o mesmo autor (Mauss, 1974 [1934]) as define como hábitos eficazes ensinados e aprendidos de diferentes maneiras no interior das sociedades. Desta maneira, andar, nadar e qualquer outro tipo de atitude corporal são particulares a cada uma delas, de modo que para uma modelagem ideal, existe todo um empenho coletivo no sentido de paulatinamente adequar à criança aos usos do corpo que correspondam às expectativas do grupo.

Para Bourdieu (1986 apud James, Jenks e Prout, 2000), o *habitus*, ou seja, a corporificação das distinções de classe e portanto do *capital cultural* expressas pela fala, gostos, identidade, etiqueta, enfim, pelos hábitos, são de fato incorporadas pouco a pouco pelos indivíduos, fato que demonstra as descontinuidades existentes entre as classes sociais. Com isto, mais uma vez reforça-se a hipótese do empenho coletivo em moldar os corpos infantis de modo a adequá-los às expectativas societárias. No entanto, James, Jenk e Prout (2000) apontam que tal visão, apesar de oferecer grandes possibilidades de análise, ainda adota um viés pautado em uma socialização unilateral e vertical, considerando as crianças mais uma vez como imaturas e portanto, passivas diante deste processo de corporificação da cultura, em que a mesma é impressa nas atitudes corporais dos indivíduos.

Porém, alguns estudos têm atentado para um aspecto mais ativo das crianças nesta dinâmica, como o já citado trabalho de Toren em Fiji (1993), que ao demonstrar as diferenças cognitivas entre adultos e crianças, aborda a corporificação da cultura através da modelagem do sistema nervoso, que pouco a pouco vai se adequando aos usos específicos daquele contexto social. Exemplo disto é sua constatação de que “crianças com diferentes idades sustentam conceitos relativos ao mundo social que são inversões diretas dos sustentados pelos adultos” (James, Jenks e Prout, 2000: 228), uma vez que em Fiji, as crianças relacionam o indivíduo ao espaço por ele ocupado durante os rituais, enquanto os

adultos relacionam o espaço (ou seja, o *status*) ao indivíduo que o ocupa. Ou seja, para as crianças, uma pessoa é por exemplo, um chefe, justamente por ocupar um espaço específico (como se sentar em um lugar: “ele é chefe porque se senta ali”), enquanto que para os adultos, a chefia não se encontra apenas subordinada a se sentar em um lugar, embora também se expresse por meio de um dado espaço ocupado. Assim, pode-se supor que crescer implica em, além de se acumular novos conhecimentos, negar o que se soube em um estágio de vida anterior (em que as capacidades cognitivas eram diferenciadas em relação às dos adultos, já moldadas de acordo com as expectativas culturais do grupo), fato expresso nas diferenças estruturais nos corpos adultos e infantis e, mais do que isso, no uso diversificado dessa corporalidade, que também abrange uma dada percepção e uso espacial e temporal.

O artigo de Aracy Lopes da Silva (2002), que reflete sobre o processo de educação escolar entre as populações indígenas Xavante e Xerente, também é exemplar no sentido de considerar a corporalidade como um fator essencial para o entendimento da infância e do aprendizado infantil, uma vez que propõe

“[...] que a corporalidade seja entendida como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias. Movimento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente. Essa articulação é construída menos por afirmações verbais que de recursos musicais, dramáticos, gestuais, artísticos, nos quais a ornamentação corporal freqüentemente traduz informações relevantes para a situação da criança no mundo e na vida social” (: 40).

* * *

A partir desta breve explanação, que encontraria eco em um número muito maior de análises antropológicas, gostaria de sugerir o quanto estas três categorias encontram-se relacionadas, uma vez que permeiam o modo vida de todas as populações humanas, que por sua vez as encaram de forma singular. A percepção e uso de um dado espaço, só se dá de determinada forma de acordo com o tempo ou ocasião a que estão submetidos. Mais do que isso, a maneira de se portar corporalmente diante de situações temporal e espacialmente demarcadas, depende consideravelmente de variáveis como idade, posição social, gênero, dentre outras. Assim, pretendo a partir deste prisma explorar esta intersecção no dia a dia

das crianças Galibi-Marworno para com isto demonstrar a rede de compartilhamento de saberes no âmbito de tais esferas.

A vivência do tempo, espaço e corporalidade e a difusão de saberes entre as crianças Galibi-Marworno

Aproveitando-me da discussão empreendida por Ângela Nunes (2002) entre as crianças A'we Xavante a respeito das brincadeiras infantis e a percepção e uso específico que fazem das categorias Tempo e Espaço, tão clássicas na Antropologia, aponto a coincidência desta análise também no caso Galibi-Marworno, em que esta sensibilidade se mostra latente nas atividades infantis. Exemplo disto são as brincadeiras feitas ora na chuva, ora no sol; ora no solo seco, ora em terra molhada; ora a partir de elementos da flora local, ora reciclando o lixo industrializado consumido na aldeia, dentre outras possibilidades.

Em um dia chuvoso é bastante comum ver crianças brincando embaixo de suas casas de palafitas, onde simulam uma vida doméstica com comidinhas, mesas e utensílios confeccionados a partir de latas e outros materiais que coletam nos lixos. Este mesmo local é ainda utilizado para outras brincadeiras, como passar um barbante trançado de mão em mão⁷⁹, de modo a fazer com que outro formato seja tomado pela criança que o pegou. Brincar de carrinho é ainda outra possibilidade. Ficar dentro de casa é também uma opção para esses dias chuvosos e brincar de boneca, pendurando pequenas redes em miniatura pelas paredes ou apenas segurando-as em uma ponta, enquanto crianças e/ou adultos engajam-se na brincadeira segurando a outra extremidade de modo a balançá-la para que, por meio de cantigas de ninar, o “bebê” durma tranqüilamente é ainda uma outra possibilidade. Pode-se também esperar a chuva passar tecendo-se pulseiras, colares e brincos de miçangas e/ou sementes em lugares abrigados.

⁷⁹ Em outros contextos esta brincadeira costuma receber o nome de “cama de gato”.

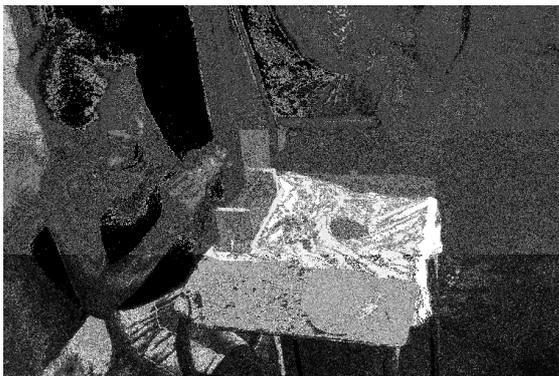


Foto 12: menina confeccionando pulseira de miçanga



Foto 13: crianças brincando embaixo da casa

Fora das casas, pode acontecer do chão estar liso e molhado, e por isso mesmo, bastante convidativo para que as crianças se dispam e escorreguem em meio a muitas gargalhadas.



Foto 14: crianças escorregando no chão liso molhado pela chuva

Nos dias de sol, o espaço da aldeia e fora dela ampliam as possibilidades de brincadeiras. Assim, se vê um maior número de crianças andando e correndo mais livremente por todos os cantos: apanhando frutas, estilingando pássaros, pescando⁸⁰, andando de canoa, nadando no rio ou nas poças formadas pelos alagamentos formados na estação chuvosa, carregando bebês no colo, pulando corda, puxando por um fio de nylon caminhões ou barcos feitos a partir de latas de sardinha com areia em seu interior, flechando latinhas com arcos e flechas de tamanho reduzido, brincando de gato e rato, de

⁸⁰ Cabe aqui mencionar que muitas vezes os pássaros caçados e peixes pescados são preparados pelas mães, que os servem no almoço ou jantar.

aranha, jogando futebol, esculpindo montes de areia e montando casinhas de pau, jogando *tupi*⁸¹, apostando corridas com a casca da palmeira inajá, dentre outras.

Evidentemente, existem brincadeiras que são passíveis de acontecer nos dois climas, porém, existem aquelas que são mais recorrentes em cada um deles, o que demonstra uma percepção climática que permitirá diferentes usos do espaço e também do tempo.

A reflexão sobre tempo e espaço, porém, não se limita ao clima, mas também a maneiras de se portar e brincar em diferentes lugares e ocasiões.

No capítulo III, descrevo a percepção das crianças a respeito de sua organização social. A partir disto, se atentarmos para como isto se dá na prática, logo podemos reconhecer um uso específico do *espaço* como delimitador de relacionamentos com crianças de outros *hãs*. Também é apenas com o passar do *tempo* que tais relações se transformam, tornando afins a princípio evitáveis em afins potencialmente consangüináveis por meio das alianças matrimoniais, pautadas na regra da exogamia das *raças*. Além disso, a categoria tempo também entra nessa relação a partir da percepção que têm as crianças dos momentos de “trégua”, em que devem esforçar-se para conviverem pacificamente, como acontecia durante a *lekol*, em que eram obrigadas a dividir o espaço com crianças não pertencentes aos seus grupos familiares.

Evocando um pouco da minha subjetividade e, levando em conta que a autora que vos escreve também já foi criança, fato que em uma pesquisa deste gênero sempre instiga comparações, toda esta situação referente a evitações e brigas relacionadas a outras crianças que circulam por espaços bem delimitados me fez lembrar minha infância, vivenciada em uma cidade no interior de São Paulo, onde brigas entre ruas eram muito comuns e a acusação de traição pairava sobre as crianças que transitavam em mais de um espaço (algo que sempre acontecia comigo por não me decidir se era mais amiga das crianças de uma rua ou de outra!). Nessas situações, até mesmo “guerrinhas” chegavam a ser declaradas e de fato consumadas com saquinhos arremessados com água e urina de um lado a outro, mangueiras que encharcavam as outras crianças e até mesmo bolas de cera, confeccionadas a partir do derretimento de velas e cheias de água em seu interior. Com isto, e também a partir de outros exemplos etnográficos, como os relatados por Delalande (2002) nos pátios

⁸¹ Espécie de peão feito com semente de tucumã, fundido a uma pequena haste de bambu com cera de abelha e amarrado a um fio de nylon. Ao lançá-lo contra o chão, este rodopia fazendo um barulho muito específico.

de recreação de algumas escolas francesas, pode-se constatar que tal uso e domínio espacial feito pelas crianças utilizando-se das rivalidades como artifício não é algo tão incomum; ao contrário, trata-se de algo bastante difundido nas culturas infantis, a ética do uso territorial.

Mas, memórias pessoais à parte, voltemos agora às crianças Galibi-Marworno para explorar um pouco mais sua percepção a respeito do tempo.

Ainda com referência ao tempo, durante as sessões de desenho que realizei com as crianças tentando apreender seus conhecimentos a respeito da sazonalidade ecológica, não demorei a perceber que surtia mais efeito pedir para que os desenhos expressassem animais e plantas mais recorrentes nas duas estações marcantes naquela região (o período de chuva- *lapli* ou inverno; e o período de seca- *botã* ou verão), do que em cada mês do ano (como ocidentalmente se divide as estações). Assim, a minha falta de compreensão sobre esta divisão climática e a influência da mesma na vida daquelas crianças tornava os meus pedidos inconsistentes, fato expresso muitas vezes na repetição de desenhos de animais e plantas (como se estes fossem perenes e se fizessem presentes durante todo o ano). Porém, quando passei a solicitar que representassem as diferenças nas duas épocas do ano ao invés de meses, os desenhos passaram a retratar descrições diferenciadas e bastante consistentes em relação aos elementos sazonais no que se refere à animais e plantas da seca e da chuva. Isto, de certa maneira, fez com que ficasse mais atenta às concepções infantis a respeito das estações do ano, diferentemente percebidas em relação às conceituações não-índias. Vale ainda mencionar que tais concepções são também compartilhadas pelos adultos Galibi-Marworno, porém, suas respostas em relação à temática são mais rapidamente adaptadas para os “etnoconhecimentos ocidentais”, que marcam as diferenças ecológicas pelas estações do ano, divididas em períodos de tempo específicos, representados pelos meses.

Voltando agora nossa atenção à temática da corporalidade, vale a pena apontar o quanto algumas brincadeiras só se tornam possíveis por meio de sua utilização como suporte. Mais do que isto, muitas dessas ludicidades só ocorrem por meio da interação corporal, como é o caso, por exemplo, da natação, onde as pernas de outras companheiras formam os túneis subaquáticos e dão o tom da diversão.

Nas situações em que presenciei esta atividade, as meninas encontravam-se às margens do rio Uaçá lavando roupas enquanto os meninos pescavam, remavam nas proximidades ou brincavam de pular da ponte. Entre um esfregão e outro nas roupas, não

era raro que as meninas caíssem na água e começassem a nadar. Ao lado delas, as crianças menores com cerca de 3 a 6 anos demonstravam interesse em brincar junto mas ainda não sabendo nadar, apoiavam-se nas costas das maiores (tanto dos meninos quanto das meninas), que se locomoviam submersas enquanto as pequenas mantinham suas cabeças fora d' água. Depois deste primeiro mergulho, era ensinado que se tapasse as narinas para que a água não entrasse e então, se mergulhava com as pequeninas. Muitas vezes as crianças chamaram minha atenção para que assistisse a esses mergulhos com sucesso das aprendizes, o que demonstra a transmissão entre as crianças deste tipo de técnica corporal.

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que as crianças Galibi-Marworno são exímias nadadoras, fato que pôde ser observado não somente nesses banhos à beira do rio, mas nos passeios de canoa, em que estas saltavam da mesma em movimento e logo a alcançavam novamente, repetindo este procedimento várias vezes. Tal prática ainda proporciona uma construção corporal paulatina, já que o desenvolvimento de suas musculaturas se dá de forma a adequar-se a todas essas atividades.

Brincar de pular corda também só se dá com a participação de outras crianças, que a batem no chão sincronicamente permitindo então que os pulos possam ser dados com êxito, sem que quem pula se enrosque. Apostar corridas imitando uma aranha, atividade em que as crianças agacham-se de costas, sem encostar as nádegas no chão e andam, ou melhor, correm com a ajuda de braços e pernas é ainda outra demonstração do quanto o uso do corpo se faz presente nessas brincadeiras infantis.

As algas arrancadas das pedras e batidas nas pernas das crianças para que tenham força de subir o rio contra a correnteza trata-se também de uma técnica corporal, que no caso também é transmitida pelas próprias crianças nas situações em que esta atividade acontece.

Subir palmeiras altíssimas sem o auxílio de cordas ou outros artefatos, remar canoas, carregar bebês no colo, lavar roupas no rio carregando bacias sobre a cabeça, dentre outras atividades cotidianas contribuem ainda para que a construção corpórea dessas crianças ocorra de forma a adequar-se a todas essas práticas, que normalmente se dão de forma coletiva, num constante movimento de aprender e ensinar umas com as outras.

Vale salientar, no entanto, que nem sempre este processo de ensino-aprendizagem de brincadeiras e atividades cotidianas que se dá através do corpo acontece verbalmente,

mas, muitas vezes, apenas pela observação, como relata Nunes (1999) entre as crianças Xavante em que “[...] acompanhando o cotidiano [das meninas] na aldeia, é possível observar inúmeras situações em que, através do olhar atento e do fazer concreto, se aprende com as mais velhas e se ensina às mais novas [...]” (148).

A autora chama ainda a atenção para o uso do corpo nas brincadeiras infantis, em que

“[...] o próprio corpo torna-se um privilegiado instrumento de brincadeira ao qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos em inúmeras formas e possibilidades. Outras crianças, alguns objetos, a topografia, as estações do ano e as condições climáticas, entre outros fatores, ajudam a compor essa espécie de 'laboratório' onde a criança experimenta o seu próprio crescimento. E muito embora o que mais se evidencie são as experiências físicas, ou apesar de serem estas que desencadeiam as demais, as emoções e as elaborações mentais não menos intensamente participam desse processo conjunto” (: 177).

Assim, a partir da vivência que têm as crianças Galibi-Marworno a respeito das categorias tempo, espaço e a corporalidade e, levando em conta o convívio intenso que têm com outras crianças no âmbito dos grupos infantis, proponho que tais elementos são apreendidos conjuntamente no cotidiano infantil por meio das brincadeiras, obrigações e toda sorte de atividades que ocorre na vida dessas crianças, que compartilham saberes, mantendo-os, criando-os e recriando-os na complexa dinâmica social da qual fazem parte.

Capítulo V- A ruptura do cotidiano: o aprendizado através do protagonismo

Os velórios e o protagonismo infantil

As situações acima descritas, em que as crianças aprendem umas com as outras importantes elementos sobre etnoconhecimentos, o que inclui questões ambientais, tempo, espaço e corporalidade, foram relatadas como parte do cotidiano das aldeias, porém, cabe agora descrever, mesmo que brevemente, situações de quebra deste ritmo diário que também foram bastante reveladoras em relação a essa transmissão horizontal de conhecimentos.

Como exemplo, utilizo a situação dos velórios, em que brincadeiras e cantigas de roda são entoadas pelas crianças.

Durante minha estada na aldeia de Kumarumã, pude assistir a tal ocasião devido ao falecimento de um homem que, ao sair para caçar jacaré à noite, sofreu de um ataque epilético, caiu na água e morreu por afogamento. A morte daquele rapaz, aos meus olhos estrangeiros pareceu muito trágica, de forma que esperava que as crianças fossem poupadas ao máximo dos detalhes de seu resgate, que se realizou durante todo o dia seguinte⁸². No entanto, qual não foi minha surpresa ao reparar o quanto estas participavam de todo o processo, trazendo as informações para a aldeia e correndo de um lado para outro ao ouvirem o mais longínquo ruído de motor do resgate.

Por ocasião de uma morte, toda a aldeia suspende suas atividades em luto, o que se estende às atividades infantis, que passam a ser mais discretas e retraídas, mesmo no caso das brincadeiras. Assim, a percepção que têm as crianças de como se portar adequadamente naquela ocasião temporal é bastante notável, e isto pôde ser de fato percebido pela ausência

⁸²O resgate do corpo foi bastante dramático, visto que as pistas de sua localização se deu pelas piranhas, que ao terem suas barrigadas limpas para o almoço da equipe de busca (formada pelos próprios índios), apresentaram chumaços de cabelo e pedaços do tecido pulmonar em seu interior. Com isto, as informações iam pouco a pouco chegando na aldeia e se espalhando por toda a população, sendo que as crianças acompanhavam ativamente todo o processo.

das mesmas na *lekol*, que em dias comuns acontecia no final da tarde em meu alojamento e que em condições normais, era solicitada pelas crianças durante todo o dia.

Ao chegar o corpo, que foi velado no salão de festas da aldeia, muitas crianças acompanharam a sua colocação no caixão, fato que fez com que elas se tornassem importantes informantes em relação ao estado em que se encontrava, o que fazia com que seus relatos fossem solicitados pelos adultos não presentes na ocasião.

Logo após, as famílias foram chegando aos poucos, trazendo mantimentos para os familiares do falecido (como café, açúcar, farinha, bolacha água e sal, dentre outros, que seriam consumidos por todos ali presentes) e ajeitando suas redes para “passar a noite” com o morto. Acompanhavam seus pais e avós muitas crianças, que se revezavam em dormir e brincar a noite inteira⁸³, brincadeiras estas que dizem respeito única e exclusivamente a esta situação fúnebre, em que as crianças têm a função de iniciar esta atividade que entrará noite adentro, seguidas pelos adultos que nessas ocasiões também entoam-nas, além de jogarem dominó, comerem, fumarem, beberem, fazerem pegadinhas do tipo “o que é o que é” e contarem histórias “dos tempos dos antigos” para todos ali presentes. Segundo os Galibi-Marworno, este costume tem por objetivo alegrar um pouco a família do falecido e tem origens creoulas, a partir do contato interétnico que mantiveram com essas populações⁸⁴.

Segundo Sr. Manoel Ermínio, nessa ocasião “as crianças ajudam” participando e iniciando as brincadeiras. Estas, de acordo com o que pude observar, dizem respeito às cantigas de roda na língua creoula, a imitação de bichos como a galinha e seus pintinhos e o gavião, a procura do limão ou de um anel, que é passado de mão em mão discretamente até que uma pessoa ache com quem está o objeto, o pega-pega, o trenzinho, sendo que o da frente não pode ser derrubado pelos intrusos que tentam fazê-lo, a rodinha com as cabeças unidas, sendo que uns sobem nas costas dos outros, dentre outros divertimentos que no entanto, só pude notar nesta ocasião específica.

Cabe aqui mencionar que nestas situações, crianças de *hãs* não aparentados brincam juntas sem brigarem. É notável, entretanto, um certo tom de provocação em algumas das brincadeiras, como a de pega-pega e a de subir uns sobre os outros de forma a tentar deixar

⁸³Brincavam de galinha e seus pintinhos, enfileirados, agachados e imitando o som desses animais; de gavião; de cantigas de roda; de pega-pega; de amontoar-se uns sobre os outros, etc.

⁸⁴Ver CEDI (1983), Vidal (2004) e Tassinari (2003) a respeito das relações interétnicas fundadoras das identidades indígenas do Uaçá.

apenas uma criança no chão, porém, as brigas não chegam a acontecer de fato. É importante também mencionar que a participação ativa nessas brincadeiras é dos meninos, muito mais do que das meninas, que ficam mais de fora, olhando a situação, cantando junto discretamente e dormindo nas redes ao redor do salão de festas armadas por seus familiares.

Chamo a atenção para este ritual por reconhecer a participação ativa das crianças no mesmo e para demonstrar a percepção que têm a respeito das regras sociais que regem o seu grupo, como por exemplo, jamais entoar estas canções fora destas ocasiões para não atrair a morte. Digo isto pois, no dia seguinte do velório, mesmo não estando acompanhadas pelos adultos, as crianças se recusaram a repetir as cantigas para mim, o que revela o quanto estão inteiradas das restrições e permissividades que regem a vida social de seu grupo. Isto demonstra ainda o quanto percebem e sabem lidar com ocasiões específicas, e portanto, temporalidades diferenciadas.

Esta situação, além disso, revelou-me ainda a vasta rede de transmissão horizontal de conhecimentos que ocorre entre as crianças, afinal, pelo fato de ninguém cantar tais cantigas de roda a não ser durante tais ocasiões, estas não são em nenhum momento ensinadas sistematicamente (justamente pelo perigo de atrair a morte), o que pressupõe uma exímia capacidade infantil em aprender coisas que não são ensinadas, mas mesmo assim aprendidas através do contato com outras crianças que já as conhecem, que por sua vez, aprenderam com outras crianças.

A respeito da habilidade infantil em relação a coisas não ensinadas, Hirschfeld (2003) já aponta, como já comentado anteriormente que, devido às suas capacidades cognitivas diferenciadas, as crianças são “experts em aprender” e isto certamente faz com que tenham uma percepção bastante refinada em relação ao mundo social que as cerca, hipótese que parece adequar-se bem à situação descrita anteriormente.

A ocasião dos velórios entre os Galibi-Marworno também nos faz lembrar a análise dos rituais de iniciação Ok, na Nova Guiné, empreendida por Barth (1987 apud Lopes da Silva), em que as tradições referentes aos mesmos são recriadas a partir da percepção individual dos especialistas responsáveis pela transmissão de conhecimentos secretos que dizem respeito a esses eventos, que são realizados de tempos em tempos. O lapso temporal existente entre a realização desses rituais daria margem, portanto, às inovações da tradição, o que corresponderia às “transformações estruturais” propostas por Sahlins (1990), em que

novas práticas são veiculadas, tendo como base uma tradição comum que, apesar de suas variações, permanece reconhecível por todos que dela compartilham. O mesmo se daria, portanto, em relação a tais “brincadeiras fúnebres” entre os Galibi-Marworno, que jamais ocorrem fora dessas ocasiões mas que, apesar disto, são ensinadas pelas crianças e entre as crianças, por mais que sofra alterações com o passar do tempo, sempre mantendo, portanto, esta estrutura de um entretenimento claramente fúnebre, que só pode ocorrer nessas situações.

O fato da união de crianças de *hãs* não aparentados ocorrer nessas ocasiões demonstra ainda a percepção que têm sobre esta quebra no cotidiano, situação de liminaridade que, portanto, permite que essa aproximação ocorra sem conflitos efetivos, o que não aconteceria em um dia comum.

Por fim, vale ressaltar a importância das crianças na execução deste ritual e o papel central que ocupam no mesmo, já que o iniciam, antes mesmo da reunião na casa de festas, por meio das redes de comunicação que tecem com toda a aldeia a respeito da causa de uma morte e o estado do corpo, até o início das brincadeiras, que só mais tarde contarão com a participação dos adultos já embriagados.

As missas

Durante minha estada, pude também acompanhar algumas missas dominicais celebradas por membros da própria população que foram preparados sob a orientação do CIMI. Nessas ocasiões, é perceptível a presença massiva de crianças e jovens, sendo a presença de adultos bastante reduzida. Ao indagar uma informante adulta sobre minha observação, esta me disse que era assim mesmo, pois os mais velhos tinham que ficar em casa cuidando dos afazeres domésticos. Assim, pareceu-me que embora grande parte da população seja adepta da fé católica e a expresse principalmente por meio de suas festas e de alguns sacramentos, como o batismo, a primeira comunhão e a crisma das crianças, ir à igreja parece ser uma atividade de quem se encontra em uma etapa da vida em que ainda não se tem muitas responsabilidades. Logo, as crianças e jovens atuam como uma espécie de representantes de seus pais, que não costumam freqüentar a missa, sendo que são bastante incentivados para isso. Semanalmente, pude observar a freqüência regular das

mesmas crianças, que sempre se apresentavam de banho tomado e com suas melhores roupas. Quando me hospedei na casa de uma família, também pude acompanhar as recomendações dos pais das crianças para que se aprontassem com roupas bonitas (sendo que inclusive tinham de passar pelo aval dos mesmos, que chegavam a recomendar a troca de alguma peça de roupa ou um sapato) e não se atrasassem. Na igreja, juntamente com os jovens, as crianças cantam, acendem as velas, carregam os objetos para o altar, enfim auxiliam nas atividades da celebração⁸⁵.

Tive ainda a oportunidade de acompanhar uma celebração excepcional feita por padre Patrício, cuja paróquia é sediada em Oiapoque e que foi passar o final de semana na aldeia de Kumarumã. Juntamente com Rufino (que além de instrutor CIMI é professor da escola “Camilo Narciso”), este realizou no período vespertino uma missa para as crianças. Na ocasião, compareceram cerca de 45 crianças⁸⁶, todas muito bem vestidas, acompanhadas de seus irmãos e primos.

Nesta situação, a divisão espacial entre *hãs*, diferentemente do velório, passou a ser mais visível, já que as crianças se sentaram próximas de seus familiares. Uma passagem da Bíblia⁸⁷ foi lida com muita dificuldade, já que as crianças a todo momento davam risada, trocavam de banco, iam para a janela, batiam com o livro de hinos na cabeça umas das outras e assim por diante. Algumas delas brincavam de repetir as palavras que Rufino lia e por alguns momentos, este e padre Patrício tiveram que parar o sermão para chamar a atenção das crianças. No momento da explicação da passagem na língua nativa, as crianças se aquietaram um pouco mais, mas o momento em que mais participaram foi o dos hinos, já que além de gostarem muito de cantá-los (inclusive fora da missa, em suas atividades diárias), foram incentivadas pelo padre que afirmou que se todas cantassem ganhariam balas.

No final da missa, Rufino e padre Patrício avisaram às crianças já com idade de fazer a primeira comunhão, que um cursinho preparatório seria ministrado dali a algumas semanas. Também pediram para que avisassem seus irmãos mais velhos sobre a crisma.

⁸⁵ Cabe ressaltar que estas funções são desempenhadas por crianças mais velhas, aproximadamente de 10 anos em diante, enquanto que as pequenas também participam mas como expectadoras, além de acompanharem as músicas.

⁸⁶ Com idades que variavam de 3 a 12 anos.

⁸⁷ O sermão do dia tratava de José, que entre muitos irmãos era o preferido de seu pai, o que causava muitos ciúmes e fúria nos outros.

Por fim, quando a missa terminou, achei que, apesar de ter sido muito divertida e didática, as crianças não haviam aprendido nada devido à grande algazarra que fizeram durante todo o tempo. Julguei ainda que da mesma maneira pensavam o padre e Rufino, porém, para minha surpresa, no dia seguinte, ao encontrar com este professor, ele comentou comigo bastante convictamente: “você viu como as crianças, do jeitinho delas, prestam bastante atenção na missa?”. O reconhecimento de um “jeito infantil”, diferente dos adultos em relação a aprender e prestar atenção revela portanto, outras idéias e expectativas em relação às crianças, que embora com necessidades diferentes, não deixam por isto de ser essenciais para a apreensão de um repertório, neste caso, cristão, compartilhado por toda a sociedade. Isto me fez então pensar que, de fato, aquela era a maneira das crianças de apreender os elementos da religião católica. Mais do que isso, era por meio daquelas crianças que a fé de seus pais era afirmada publicamente, nas celebrações que não freqüentavam mas que eram representados por seus filhos.



Foto 15: missa das crianças

As sessões de cura e os turezinhos

Durante meu tempo de campo, tive a oportunidade de acompanhar apenas uma sessão de cura, em que o pajé com os seus ajudantes evocavam por meio de cantos,

ingestão de álcool e fumo de tawari os *karuãna* para ajudar a curar as pessoas. No início, antes do pajé Levè iniciar de fato a sessão de defumação, o ambiente era de muita descontração, risadas e conversas. As crianças que acompanhavam seus familiares, por sua vez, andavam pela sala, subiam na janela, deitavam no chão e nas redes, enfim, movimentavam-se por todo o espaço de forma muito desembaraçada, sem que ninguém as advertisse. Quando o ritual estava para começar, no entanto, essas por si próprias se acomodaram em suas redes, dispostas pelas paredes ao redor, e não demorou muito para que todas dormissem. Nessa situação, as crianças permaneciam mais no âmbito de seus grupos locais, não se relacionando com crianças de outros *hãs*.

Sobre os Turés, que são rituais mais formalizados em que se bebe, oferece-se *caxiri*⁸⁸, se canta e se dança com os *karuãna* de um pajé com o objetivo de retribuir às curas proporcionadas, e que infelizmente não tive a oportunidade de participar, informaram-me que as crianças não podem entrar no *laku*⁸⁹ por serem muito vulneráveis aos *bichos*, que podem predar suas almas. Igualmente às sessões de curas ou rezas, me relataram que estas se acomodam no exterior do *laku*, onde permanecem com seus familiares. Ao descrever os Turés Karipuna, Tassinari (2003) informa que

“A animação da festa, porém, não se esgota dentro do *laku*, há todo um movimento de pessoas fora dele. Numa casa próxima, os participantes armam as suas redes e deixam as crianças dormindo, ou preparam leitos com folhas de bananeira dispostas do lado de fora do *piroro*, onde pessoas mais velhas podem descansar enquanto apreciam o movimento e vigiam o sono dos pequenos” (: 272).

No entanto, apesar de não ter participado de nenhum desses momentos, o que pude presenciar foram os avós e pais de algumas das crianças estimulando-as a demonstrarem para mim essa dança, o que faziam em meio a muitas risadas mas com os passos bastante articulados. As canções também eram entoadas pelas crianças, e os mais velhos com muita satisfação comentavam comigo o quanto elas já sabiam.

Tassinari (2003) também comenta o empenho da população Karipuna em ensinar as crianças os passos da dança, bem como as canções que a acompanham, mas sempre em momentos em que o ritual não se iniciou de fato e os *karuãna* ainda não chegaram. Assim,

⁸⁸ Bebida fermentada de mandioca, utilizada nessas situações rituais.

⁸⁹ Local cercado por bambus que delimita o terreiro do Turé, onde as danças acontecerão.

“Nessa mesma época, os *tet dāse*⁹⁰ estão bastante empenhados nas providências para a festa. No Turé realizado na aldeia Espírito Santo em 1992, um deles se comprometeu a fazer um ensaio com as crianças com quinze dias de antecedência. Os ensaios foram combinados com os professores, que destinaram um tempo das aulas para este fim. No dia do Turé, as crianças tiveram um momento próprio para dançar, durante a tarde” (: 262).

Durante minha estada em Kumarumã, também presenciei o ensaio dos alunos jovens, que cursavam o módulo de artes e educação física, do Turé. Os preparativos duraram cerca de 10 dias e a apresentação ocorreu como um fechamento do curso. Também apresentaram uma coreografia gospel, incentivada pela esposa de um dos professores. Na ocasião, todos usaram *kalembês* (vestes da cintura para baixo) na cor vermelha e tomaram emprestado de seus familiares os outros acessórios necessários à execução da dança, como os colares, *botiê* e *kuhum*.



Foto 16: jovens dançando o Turé como finalização do módulo referente à 2005

Por ocasião do dia do índio e outras datas festivas, contaram-me que as crianças também realizam um “turezinho”, que se trata de uma demonstração de um Turé oferecido por um pajé.

⁹⁰ Responsáveis pela organização do Turé: armação do *laku*, *piroro*, bancos onde se sentarão o pajé e seus *karuãna*, etc.

Em sua pesquisa entre os Karipuna, Laércio Dias (2002b) descreve uma dessas ocasiões em que as crianças encenam um Turé para o governador do Amapá. Segundo o autor:

“[...] pôde-se notar que o Turé serve como uma espécie de ‘língua franca’, apropriada a várias circunstâncias, já que integra vários elementos diferentes. No caso específico do Dia do Índio, ressalta-se o conteúdo étnico, que confere autenticidade e, portanto, legitimidade à identidade indígena”. (: 164).

Logo, assim como em outras situações etnográficas (como a pesquisada por Melissa Oliveira (2004) entre os Guarani da aldeia de M’Biguaçu do litoral de Santa Catarina, em que as crianças são importantes agentes na afirmação cultural deste povo, sobretudo por meio de sua intensa participação no coral, cujas apresentações são realizadas para as populações não índias), apropriar-se da tradição, representando-a e renovando-a, é um papel incumbido às crianças, que cumprem a função de perpetuar a “indianidade” de seu grupo frente a outros grupos indígenas ou não indígenas, como no caso relatado anteriormente com relação às crianças Galibi-Marworno.

* * *

Com estes dois últimos capítulos, pretendi demonstrar como se dá o processo de transmissão e divulgação de conhecimentos entre as crianças Galibi-Marworno em situações cotidianas, como em suas brincadeiras e em suas rotinas de responsabilidades, considerando-se no entanto que tais atividades constantemente encontram-se atreladas. Para tanto, abordei alguns temas largamente tratados na Antropologia (como os etnoconhecimentos e as noções de tempo, espaço e corporalidade) a partir de um viés infantil, buscando a percepção e usos que fazem dos mesmos em seu dia a dia.

Também procurei relatar algumas situações que fogem da rotina das aldeias mas que, por sua vez, revelam o quanto as crianças reconhecem que diferentes atitudes devem ser tomadas em contextos variados. Mais do que isso, aponte para o fato de que tais ocasiões propiciam uma transmissão horizontal de saberes, como no caso das brincadeiras fúnebres, em que as mesmas são aprendidas a partir da observação da agência de crianças que já as conhecem, fato que se dá apenas nessas situações. Além disso, por meio da

descrição das missas e do Turezinho, a mim encenado, verifiquei que muitas vezes as crianças são as representantes dos adultos (no caso das missas) e até mesmo de toda uma tradição cultural que deve ser valorizada, legitimada (no caso do Turezinho).

Com isto, espero ter demonstrado o quanto as crianças Galibi-Marworno têm a oferecer em relação ao estudo de seu sistema sócio-cultural como um todo, visto a sua exímia capacidade de apreender um repertório comum de conhecimentos, compartilhados pela população como um todo, resignificá-los e divulgá-los no âmbito de seus grupos de convivência.

Conclusões

Com este trabalho, que tem como base pressupostos teóricos da Antropologia da Infância e da Antropologia Geral, procurou-se demonstrar a importância das crianças Galibi-Marworno como interlocutoras para o entendimento de algumas particularidades de seu povo.

Para tanto, investiu-se na idéia de que entre crianças existe toda uma rede de saberes que, embora não sejam completamente diferentes dos conhecidos pelos membros adultos, possuem significados e usos próprios nesta fase da vida. Além disso, utilizou-se a noção de transmissão horizontal de conhecimentos, em que os mesmos são divulgados entre as próprias crianças, em contraposição a uma visão de transmissão verticalizada, que só se dá das gerações mais velhas para as mais novas. Vale salientar, no entanto, que esta última forma de ensinar e aprender também é reconhecida como legítima, porém, devido à pouca atenção dada às crianças como ativas neste processo, procurou-se evidenciar com mais veemência no âmbito deste trabalho a primeira, em que este compartilhamento se dá entre pares de gerações bastante próximas.

Demonstrar a importância de uma criança para a população Galibi-Marworno, bem como os cuidados que a cercam desde a gestação até que atinja idade em que deixa de pertencer a esta categoria, foi aqui explicitado para verificar a especificidade da infância neste contexto sócio-cultural e portanto, a noção de pessoa embutida nessas conceituações.

A percepção de que grande parte da socialização infantil e portanto, da transmissão de conhecimentos, se dá em um grupo muito bem definido de parentes próximos, denominado *hã*, em que irmãos reais e classificatórios convivem intensamente nas atividades cotidianas, mostrou-se como um importante elemento para se pensar as relações sociais construídas nesta fase da vida. Assim, constatou-se a relação tensa entre crianças de *hãs* não aparentados, que evitam conviver entre si e circular por espaços comuns. No entanto, é justamente com quem não se brinca que se poderá casar no futuro, já que a rivalidade ocorre sobretudo entre afins potenciais, afinidade esta medida por um gradiente que vai da identidade absoluta à alteridade extrema, o que demonstra, a partir de um viés infantil, a vivência de um tipo de organização social bastante comum na região, pautada na

uxorilocalidade e na contração de casamentos com “o outro”, potencialmente perigoso, mas essencial à continuidade e manutenção da vida social.

Além dessas regras de sociabilidade mantidas com crianças de um mesmo *hã* e com outras de *hãs* não aparentados, vivenciadas e também construídas nesta fase da vida, destaca-se ainda uma vivência própria das crianças em relação ao parentesco, uma vez que estas fazem o uso de termos diferenciados dos adultos para se referir aos seus irmãos classificatórios.

Na descrição do dia a dia infantil, que também se utilizou dos desenhos como recurso de interlocução, se tratou de assuntos pouco estudados a partir da ótica das crianças, como os etnoconhecimentos, que incluem a percepção e uso que fazem do ambiente e das categorias tempo, espaço e corporalidade. Isto ficou evidente a partir de suas rotinas, em que elementos da natureza são conhecidos e manipulados a partir, também, de uma vivência referente às técnicas corporais, a partir das quais a interação com o meio ambiente se dá em suas brincadeiras e responsabilidades, como nadar, pescar, remar, ir às roças, participar do processo de fabricação da farinha de mandioca, lavar roupas na beira do rio, subir em árvores, passear pela aldeia, confeccionar brinquedos, conhecer as algas que devem ser batidas nas pernas para torná-las fortes, dentre outras. Diferentes usos da corporalidade ainda ocorrem de acordo com a percepção que têm as crianças do tempo e do espaço, sobretudo das variações sazonais, que demandam atividades lúdicas específicas. Além disso, a percepção pelos espaços por onde podem ou não circular e as ocasiões temporais em que alguns hábitos podem ser quebrados e as atitudes diferenciadas, também nos revelaram um uso infantil específico do espaço e do tempo.

Isto nos leva às situações que ocorrem fora do cotidiano, em que as crianças se portam de forma diferenciada, protagonizando algumas situações, ensinando e aprendendo e representando os adultos e todo um repertório “tradicional” que deve ser valorizado, sobretudo frente aos não índios. Vale ressaltar que nessas ocasiões extraordinárias, não só as crianças sabem se comportar como também têm papel fundamental para a sua realização, sendo que muitas vezes (como no caso do funeral) isso não lhes é ensinado pelos adultos, mas entre elas próprias, num movimento constante de aprender e ensinar entre pares.

Desta maneira, verifica-se que tais saberes, que vão sendo adquiridos paulatinamente entre pares, serão imprescindíveis quando estas crianças se tornarem

adultas. Assim, como aponta Tassinari (2006) a respeito da escola diferenciada como um local que respeita, ou ao menos deveria respeitar os processos próprios de aprendizagem de cada população, verifica-se que nem sempre determinadas esferas em que isto ocorre de fato são reconhecidas. Logo, o aprendizado entre populações indígenas com base nos sonhos, em resguardos, no uso de psicotrópicos e, como vimos até então para o caso Galibi-Marworno, entre grupos de crianças, dificilmente são preservados em uma rotina escolar habitual, o que se trata de um despropósito para com os objetivos de uma educação que preze pela pluralidade cultural, valorizando as diferenças. Desta forma, ao se pensar em uma educação diferenciada, muitos cuidados devem ser tomados com o intuito de não se desestruturar esses campos legítimos de aprendizado, dentre os quais se destaca a transmissão horizontal de saberes entre crianças, afinal, se entre os Galibi-Marworno os grupos infantis são de suma importância para este propósito, deve-se ter muito cuidado para que o contexto escolar não acabe por desvalorizar o aprendizado proporcionado no âmbito dos *hãs*. Isto não significa dizer que, assim como “gangs”, esses grupos devem permanecer isolados e intocáveis (até mesmo porque a própria dinâmica social deste grupo indígena não se desenvolve com segmentações tão estanquamente demarcadas), porém, gostaria de aqui alertar para os efeitos colaterais de uma escolarização que desfavorece por completo este tipo de organização infantil.

Com isto, a partir desse estudo de caso, que dialogou com toda uma literatura mais ampla a respeito da infância e da etnologia indígena, procurou-se corroborar com esta linha de pesquisa antropológica que, ao voltar sua atenção para as crianças como importantes atores sociais, busca entender e empreender análises mais completas, justamente por concentrar sua atenção em mais uma peça de um amplo mosaico social.

Logo, conclui-se que é a partir da infância que muito se constrói e se compartilha e que nela reside os germens de toda uma estrutura social, que muito mais facilmente se revelará a partir, também, desses interlocutores, tão pequenos mas já tão sábios em seus relatos e, sobretudo, nas atitudes tão condizentes com sua dinâmica social.

Referências Bibliográficas

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. In: **Anthropológicas**, ano 8, volume 15(1): 49-78 (2004)

ALVIM, Maria Rosilene & VALLADARES, Lúcia. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura In: **BIB** n° 26, 1988.

ANDRADE, Ugo Maia. Com quem falamos os pajés? Xamanismo e ritual na região do baixo Oiapoque (AP) (não publicado).

ANDRADE, Ugo Maia. *A physis e o pensamento ameríndio: xamanismo na região do Rio Uaçá (baixo Oiapoque – AP)*. **Colóquio “Guiana ameríndia: história e etnologia”**. NHII-USP, EREA-CNRS, MPEG. Belém, 31 de outubro a 2 de novembro de 2006.

ARNAUD, Expedito. Os índios Galibi do rio Oiapoque: tradição e mudança. In: **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989 [1966].

_____. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. In: **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989 [1969].

ASSIS, Eneida. **Escola indígena, uma “frente ideológica”?** Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

BALLÉ, William. Biodiversidade e os índios amazônicos. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.

BARBOSA, Gabriel Coutinho. Das trocas de bens. In: GALLOIS, Dominique Tilkin. **Redes de Relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Fapesp, 2005.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade- seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Editora Unesp, 1997 [1969].

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

_____. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, [1932].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Plantar, colher, comer: um estudo sobre o campesinato goiano**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

CAPIBERIBE, Artionka. Manuela Góes. **Os Palikur e o Cristianismo**. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. Campinas: UNICAMP, 2001.

_____. Os Palikur e o cristianismo: a construção de uma religiosidade. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). **Transformando os Deuses: Igrejas Evangélicas, Pentecostais e Neopentecostais entre os Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.: s.n.], 2003 (no prelo).

_____. Marcadores e concepções de indianidade na região do Oiapoque: língua e religião em questão. In: GALLOIS, Dominique (Org.). **Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na Região Sudeste das Guianas**. São Paulo: Editora Humanitas/ FFLCH-USP, 2004 (no prelo).

CARRARA, Eduardo. Um pouco de educação ambiental Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

CASTRO, Esther. O Museu dos Povos Indígenas do Oiapoque: um lugar de produção, conservação e divulgação da cultura. In: LOPES DA SILVA, Aracy ; FERREIRA, Mariana Kawall L. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Editora Global, 2001.

CEDI. **Povos Indígenas no Brasil (Amapá/ Norte do Pará), vol.3**. São Paulo: Gráfica e Editora FCA. 1983.

MONTEJO, Francisca Picanço (org.). **No djisone Kheul-Portxige (O nosso dicionário Português-Kheul): povos Karipuna e Galibi-Marworno**. Edições Mensageiro, 1988.

CODONHO, Camila Guedes. A memória da escola entre os Galibi-Marwono. **Revista Mosaico Social**. Florianópolis: Editora da UFSC, ano II, n. II, 2004.

_____. **Povos indígenas do Uaçá, da aculturação à (re) construção de identidades: revisão bibliográfica da literatura antropológica (1990-2004)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000a.

_____. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. In: **Cadernos de Campo**. São Paulo: PPGAS/USP, vol. 9, n 10, 2000b.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

_____. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

_____. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. In: **Terrain** 40, Paris, 2003.

DEMARTINI, Zeila. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. . In: **Mana**, vol. 4, n.1. Rio de janeiro: Museu Nacional, 1998.

DIAS, Laércio Fidelis. **Uma etnografia dos procedimentos terapêuticos e dos cuidados com a saúde das famílias Karipuna**. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000a.

_____. As práticas e os cuidados relativos à saúde entre os Kaporuna do Uaçá. **Cadernos de Campo**. São Paulo: PPGAS/USP, ano 10, n. 9, 2000b.

_____. Curso de formação e oficina para monitores e professores indígenas da reserva Uaçá. In: LOPES DA SILVA, Aracy ; FERREIRA, Mariana Kawall L. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Editora Global, 2001.

DREYFUS, Simone. Os empreendimentos coloniais e os espaços políticos indígenas no interior da Guiana Ocidental (entre o Orenoco e o Corentino) de 1613 a 1796. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e função. In: **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, FNME, 1978.

ERIKSON, Philippe. A onomástica Matis é amazônica? In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Revista do Arquivo Nacional**, n. CXIII. São Paulo: Departamento de Cultura, 1947.

_____. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus e Edusp, 1966.

FOX, Robin. **Parentesco e casamento: uma perspectiva antropológica**. Lisboa: Coleção Veja Universidade, 1986.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Introdução: percursos de uma pesquisa temática. In: GALLOIS, Dominique Tilkin. **Redes de Relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Fapesp, 2005.

GARCÉS, Cláudia Leonor López. 2004. Mobilité des populations indigènes dans l'espace transfrontalier. In: **Migration et SIDA em Amazonie Française et Brésilienne**. Ed. Matoury: IBIS ROUGE EDITIONS.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

GONÇALVES, Marco Antonio Teixeira. Nome e cosmos: reflexões sobre a onomástica dos Mura-Pirahã. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.

GOW, Peter. Gringos and Wild Indians: images of history in Western Amazonian Cultures. In: **L'Homme**. [S.l: s.n], XXXIII année, números 126-128, 1973.

GRUPIONI, Denise. O material etnográfico guianense e a produção de sínteses regionais. In: GALLOIS, Dominique (Org.). **Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na Região Sudeste das Guianas**. São Paulo: Editora Humanitas/ FFLCH-USP, 2004 (no prelo).

_____. Tempo e espaço na Guiana indígena. In: GALLOIS, Dominique Tilkin. **Redes de Relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Fapesp, 2005.

GUSMÃO, Neuza. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: **Cadernos CEDES**, ano XVIII, n.43, 1997.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In: **Revista Mana**. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ- Museu Nacional, vol 03, n. 01, 1997.

HIRSCHFELD, Lawrence. Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? In: **Terrain**, n. 40, Paris, 2003.

HOWARD, Catherine. Pawana: a farsa dos "visitantes" entre os Waiwai da Amazônia Setentrional. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (Orgs.). **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP-FAPESP, 1993.

JAMES, Allison & PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. New York: The Falmer Press, 1990.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia da infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JISA, Harriet. L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. In: **Terrain** 40, Paris, 2003.

KLUCKHOHN, Clyde. Some aspects of Navajo infancy and early childhood. In: **Psychoanalysis and the Social Sciences**, vol I, 1947.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Uma "economia política" de crianças. In: **Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu**. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976 [1962].

LIMULJA, Hanna C. **Relações entre crianças Kaingang e crianças não índias dentro de um contexto escolar diferenciado**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. Uma Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA & FERREIRA, **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy & NUNES, Ângela. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

_____. Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino & PONTES, Fernando Augusto Ramos. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. 16 (1), 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1972.

_____. Introdução- Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Coleção Os Pensadores, Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, Marcel. Transmission de la Cohesion Sociale: Tradition, Éducation. In: **Oeuvres, vol.3: Cohesion sociale et divisions de la sociologie**, Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

_____. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia Volume II**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974 [1936].

_____. Ensaio sobre as variações sazoneiras das sociedades Esquimó. In: **Sociologia e Antropologia Volume II**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974 [1936].

MEAD, Margaret. The Primitive Child. In: **A Handbook of Child Psychology**. Worcester, Mass.: Clark Univ.Press, 1931.

_____. **Coming of age in Samoa**. New York: Mentor Book, 1963 [1928].

MELATTI, Julio e MELATTI, Delvair. A Criança Marubo: educação e cuidados. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Vol.62, n.143, 1979.

MÉTRAUX, A. & DREYFUS-ROCHE, S. La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu. In: **Miscellanea Paul Rivet**. México, 1958.

MONTANDON, Cléopatre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/2001, 2001.

MUSOLINO, Álvaro A. N. **A Estrela do Norte: Reserva Indígena do Uaçá**. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. Campinas: UNICAMP, 2000.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança**. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

_____. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'we Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002a.

_____. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002b.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

_____. A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Melissa. **Kiringué i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC**. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

OVERING, Joanna. Estruturas elementares de reciprocidade- uma nota comparativa sobre o pensamento sócio-político nas Guianas, Brasil Central e Noroeste Amazônico. In: SZTUTMAN, Renato (tradução) & NOVAES, Sylvia Caiuby (revisão). **Cadernos de Campo**. São Paulo: PPGAS/USP, vol. 11, n 10, 2002 [1983-1984].

PATEO, Rogério Duarte. Guerra e devoração. In: GALLOIS, Dominique Tilkin. **Redes de Relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Fapesp, 2005.

PELISSIER, Catherine. The Anthropology of Teaching and Learning. In: **Annual Review of Anthropology**, n.20, 1991.

PIRES, João Murça. Tipos de vegetação da Amazônia. In: **O Museu Goeldi no Ano do Sesquicentenário**. Belém do Pará: Publicações Avulsas n. 20, 1973.

POSEY, Darrell A. Introdução. In: RIBEIRO, Berta (org.). **Suma Etnológica Brasileira. Etnobiologia**. Petrópolis: Vozes & Finep, 1986.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

RIVERS, W.H.R. O método genealógico na pesquisa antropológica. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto (Org.). **A Antropologia de Rivers**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991 [1910].

RIVIÈRE, Peter. **O indivíduo e a sociedade nas Guianas**. São Paulo: Edusp, 2001 [1984]

_____. AAE na Amazônia. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: Bartira Gráfica e Editora S.A., vol. 38, n.1, 1995.

SAHLINS, **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SCHADEN, Egon. Educação e magia nas cerimônias de iniciação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol III, nº 8, 1945.

_____. Educação Indígena. In: **Problemas Brasileiros**, ano XIV, nº 152, 1976.

SCHILDKROUT, Enid. Age and gender in Hausa society: sócio-economic roles of children in Urban Kano. In: LA FONTANE (ed.). **Sex and age as principles of social differentiation**. London: Academic Press, 1978.

SEEGER, A., DA MATTA, R., VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: **Boletim do Museu Nacional**, Nova Série, Antropologia, nº 32, 1979.

SEEGER, Anthony. O significado dos Ornamentos Corporais. In: **Os Índios e Nós**. Rio de Janeiro: Ed.Campus, 1980.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/2001, 2001.

STEVENSON, Tilly. The religious life of the Zuñi Child. In: **V Annual Report of the Bureau of Ethnology**, 1883-84, Washington, 1887.

SZTUTMAN, Renato. Sobre a ação xamânica. In: GALLOIS, Dominique Tilkin. **Redes de Relações nas Guinas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Fapesp, 2005.

TASSINARI, Antonella. **Contribuição à História e à Etnografia do Baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca**. Tese de doutorado. Departamento de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Xamanismo e catolicismo entre as famílias Karipunas do rio Curipi. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). **Transformando os Deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999a.

_____. Os Povos Indígenas do Oiapoque: produção de diferenças em contexto inter-étnico e de políticas públicas. **Antropologia em Primeira Mão**. Ilha de Santa Catarina: Editora da UFSC, n 39, 1999b.

_____. Missões jesuíticas na região do rio Oiapoque. **Antropologia em Primeira Mão**. Ilha de Santa Catarina: Editora da UFSC, n 43, 2000.

_____. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: FERREIRA, Mariana; SILVA, Aracy Lopes. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Cadernos de campo: Aldeia Kumarumã. Galibi-Marworno**. Julho de 2001 (não publicado).

_____. Organização Social Galibi-Marworno: memória e gênero. In: **Encontro Internacional Fazendo Gênero V**. Florianópolis. Comunicações Livres n 19: Gênero e Etnologia II. [S.l.: s.n.], 2002a (no prelo).

TASSINARI, Antonella; VIDAL, Lux Boelitz.. De concunhados a irmãos: afinidade e consangüinidade Galibi-Marworno. In: **23ª ABA**. Gramado. Fórum de pesquisa: desenvolvimentos recentes do Americanismo Tropical. [S.l.: s.n.], 2002b (no prelo).

_____. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá**. São Paulo: Edusp, 2003a

_____. Karipuna e Galibi-Marworno: processos de construção cultural. In: **Seminário Sociedades Indígenas nas Guianas: pesquisas em etnologia e lingüística em andamento**. 11 e 12 de agosto, São Paulo. [S.l.: s.n], 2003b (no prelo).

_____. As festas Karipuna do Amapá e a estruturação de redes de troca: ecos barrocos e amazônicos. In: **ANPOCS**, Caxambu. Comunicação para o GT: Povos Indígenas. [S.l.: s.n], 2003c.

_____. História e parentesco Galibi-Marworno. **Colóquio “Guiana ameríndia: história e etnologia”**. NHII-USP, EREA-CNRS, MPEG. Belém, 31 de outubro a 2 de novembro de 2006.

_____. Indigenous knowledge and education in Brazil: contemporary challenges, 2006 (não publicado).

TINOCO, Silvia. Institution scolaire, construction identitaire et représentation politique: comparaison des processus d’incorporation de l’école par les sous-groupes wayãpi du Brésil et de la Guyane Française. **Colóquio “Guiana ameríndia: história e etnologia”**. NHII-USP, EREA-CNRS, MPEG. Belém, 31 de outubro a 2 de novembro de 2006.

TOBLER, Alfred W. (org.). **Dicionário CRIOULO KARIPÚNA/Português, PORTUGUÊS/Crioulo Karipúna**. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1987.

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. In: **Man**, n. 28.

VIDAL, Lux Boelitz. **Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Catete**. São Paulo: Hucitec, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. O modelo e a marca, ou o estilo dos “misturados”. Cosmologia, História e Estética entre os povos indígenas do Uaçá. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: Bartira Gráfica e Editora S.A. , vol. 42, n 1 e 2, 1999.

_____. Outros Viajantes: de Maná ao Oiapoque, a trajetória de uma migração. In: **Revista USP**. São Paulo: [s.n], nº 46. 2000a.

_____. Ralador de Mandioca- Povos Indígenas de Oiapoque, Uaçá. In: Museu Nacional de Etnologia. Lisboa (Org.). **Os índios e nós**. Portugal: [s.n], 2000b.

VIDAL, Lux Boelitz; GABAN, Luis Fabio; SILVEIRA, Renato. A Pesquisa sobre a Avifauna da Bacia do Rio Uaçá: Uma Abordagem Interdisciplinar. In: LOPES DA SILVA, Aracy ; FERREIRA, Mariana Kawall L. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Editora Global, 2001a.

_____. Mito, História e Cosmologia: as diferentes versões da guerra dos Palikur contra os Galibi entre os povos indígenas da Bacia do Uaçá, Oiapoque, Amapá. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: Bartira Gráfica e Editora S. A. , vol. 44, n 01, 2001b.

_____. A Cobra Grande: Textos e Pretexto. In: GALLOIS, Dominique (Org.). **Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na Região Sudeste das Guianas**. São Paulo: Editora Humanitas, FFLCH/USP, 2004 (no prelo).

VILAÇA, Aparecida. O canibalismo funerário Pakaa-Nova: uma etnografia . In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Sociedades minimalistas: a propósito de um livro de Peter Rivière. **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Araweté: os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

_____. Alguns aspectos da afinidade no dravidiano amazônico. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. In: **Mana**, vol. 2, n.2. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1996.

_____. Atualização e contra-efetuação do virtual na socialidade amazônica: o processo de parentesco. In: **Revista Ilha**, vol. 2, n. 1. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2000.

WALKERDINE, Valerie O raciocínio em tempos pós-modernos. In: **Educação e Realidade**, n.20 (2), jul/dez 1995

WILLEMS, Emilio. Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais. In: **Revista do Arquivo Municipal**, ano V, vol XLIX, São Paulo, 1938.