

129

**O que as crianças têm a ensinar a seus
professores?**

Antonella Imperatriz Tassinari

2011

Universidade Federal de Santa Catarina
Reitor: Álvaro Toubes Prata
Diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Roselane Neckel
Chefe do Departamento de Antropologia: José Antonio Kelly
Sub-Chefe do Departamento: Evelyn Schuler Zea
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social: Antonella Imperatriz Tassinari
Vice-Coordenador do PPGAS: Alberto Groisman

ANTROPOLOGIA EM PRIMEIRA MÃO

Editores responsáveis

Evelyn Schuler Zea
José Antonio Kelly
Rafael Devos
Scott Head

Comissão Editorial do PPGAS

Alberto Groisman
Alicia Castells
Antonella Imperatriz Tassinari
Carmen Rial
Edviges Ioris
Esther Jean Langdon
Evelyn Schuler Zea
Gabriel Coutinho Barbosa
Jeremy Loup Deturche
José Kelly Luciani
Maria Regina Lisboa
Maria Eugenia Dominguez
Márnio Teixeira Pinto
Miriam Furtado Hartung
Miriam Grossi
Oscar Calávia Saez
Rafael Devos
Rafael José de Menezes Bastos
Scott Head
Sônia Weidner Maluf
Théophilos Rifiotis
Vânia Zikán Cardoso

Conselho Editorial

Alberto Groisman, Alicia Castells, Antonella Imperatriz Tassinari, Carmen Rial, Edviges Ioris, Esther Jean Langdon, Evelyn Schuler Zea, Gabriel Coutinho Barbosa, Jeremy Loup Deturche, José Kelly Luciani, Maria Regina Lisboa, Maria Eugenia Dominguez, Márnio Teixeira Pinto, Miriam Furtado Hartung, Miriam Grossi, Oscar Calávia Saez, Rafael Devos, Rafael José de Menezes Bastos, Scott Head, Sônia Weidner Maluf, Théophilos Rifiotis, Vânia Zikán Cardoso

Solicita-se permuta/Exchange Desired

As posições expressas nos textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Antropologia em Primeira Mão

2011

Antropologia em Primeira Mão é uma revista seriada editada pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Visa à publicação de artigos, ensaios, notas de pesquisa e resenhas, inéditos ou não, de autoria preferencialmente dos professores e estudantes de pós-graduação do PPGAS.

Copyleft

Reprodução autorizada desde que citada a fonte e autores.

Free for reproduction for non-commercial purposes, as long as the source is cited.

Antropologia em primeira mão / Programa de Pós Graduação
em Antropologia Social, Universidade Federal
de Santa Catarina. Florianópolis : UFSC / Programa
de Pós Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.129; 22cm
ISSN 1677-7174

1. Antropologia – Periódicos. I. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Antropologia
Social.

Toda correspondência deve ser dirigida à
Comissão Editorial do PPGAS
Departamento de Antropologia,
Centro de Filosofia e Humanas – CFH,
Universidade Federal de Santa Catarina
88040-970, Florianópolis, SC, Brasil
fone: (48) 3721-9364 ou fone/fax (48) 3721-9714
e-mail: revista.apm@gmail.com

O que as crianças têm a ensinar a seus professores?

Antonella Imperatriz Tassinari

Resumo:

O trabalho discute algumas contribuições recentes da Antropologia da Criança com o intuito de questionar a posição de aluna ou aprendiz que tradicionalmente se atribui às crianças. É possível pensar no que as crianças podem nos ensinar? É possível pensar nas crianças fora do contexto de aprendizagem? Os estudos antropológicos têm contribuído com aquilo que aprendem de crianças em contexto sócio-culturais diferenciados, revelando outras formas de ser criança e de participar desses contextos. Mas há também pesquisas com crianças escolarizadas em contextos urbanos, que revelam seus pontos de vista sobre coisas que os adultos preferem silenciar, como racismo, preconceito e violência. O trabalho destaca a contribuição de alguns desses estudos para, em seguida, discutir especificamente aqueles sobre crianças indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Antropologia da Criança, Infância Indígena, Aprendizagem

Abstract:

The paper discusses some recent contributions to the Anthropology of Children, questioning the role of student or apprentice traditionally attributed to children. Could we think of children teaching us? Could we think of children outside the context of learning? Anthropological studies have been learning from children in different socio-cultural contexts, revealing other ways of being a child and participate in these contexts. But there are also studies of children in schools in urban contexts, revealing their views about things that adults prefer not speak about, like racism, prejudice and violence. The paper highlights the contribution of some of these studies, and then focuses on those of indigenous children in Brazil.

Keywords: Anthropology of Children, Indigenous Childhood, Learning

O que as crianças têm a ensinar a seus professores?

Antonella Imperatriz Tassinari¹

Desde os anos 1990 vem se consolidando internacionalmente um paradigma interdisciplinar de estudos da infância. Com base em trabalhos realizados nas décadas de 1970 e 1980 nas áreas de história, sociologia, antropologia, educação e psicologia, este paradigma questiona a visão naturalizada e universal da infância e das etapas do desenvolvimento infantil e aponta para a agência das crianças enquanto produtoras de sociabilidade e cultura (James e Prout, 1990). Nesse sentido, este campo interdisciplinar de estudos da infância vem sendo apontado como um correlato dos estudos feministas por seu impacto em pelo menos dois aspectos: o questionamento de uma forma padronizada e naturalizada de “ser mulher” e o reconhecimento de que as análises tradicionais sobre culturas e sociedades vinham privilegiando apenas o ponto de vista masculino, sendo as visões e ações femininas variáveis importantes a serem consideradas nestas análises.

Da mesma forma, os estudos da infância vêm apontando para o que chamam de viés “adultocêntrico” de nossas ciências, que não têm considerado as visões e ações infantis como relevantes, ainda que os desejos e necessidades das crianças mobilizem boa parte das economias nacionais. Os estudos da infância têm questionado a universalidade dessa abordagem adultocêntrica, fruto de concepções culturais de que as crianças sabem menos, vivem num mundo fantasioso, não estão preparadas e não têm a contribuir para as questões “sérias” da realidade. Definições da infância como improdutiva, ignorante e inconsequente têm norteado análises científicas e políticas públicas. Assim, o silêncio, ao qual as crianças estão relegadas (especialmente aquelas das áreas urbanizadas), e seu confinamento nos espaços infantis (escolas, parques de diversões, clubes, etc...) têm, de fato, impedido uma participação efetiva nos campos “sérios” da vida pública.

No entanto, outros contextos sociais revelam que essa condição infantil não é universal e apontam para outras possibilidades de vivências da infância. Essa tem sido uma das principais contribuições da Antropologia da Criança para esse paradigma e, em especial, dos estudos de Etnologia Indígena focados em crianças (Cohn 2005). Observa-se que a própria noção de “infância” é diferentemente definida nesses contextos. Estes estudos demonstram que as crianças têm seu entendimento próprio sobre o contexto sócio-cultural em que vivem, e que esse entendimento revela aspectos da vida social diferentes daqueles dos adultos.

É nesse sentido que colocamos a pergunta do título: o que as crianças têm a ensinar para seus professores? Atendendo ao tema do Simpósio², este trabalho pretende apresentar algumas contribuições recentes da Antropologia da Criança com o intuito de questionar a posição de aluna ou aprendiz que tradicionalmente se atribui às crianças. É possível pensar no que as crianças podem nos ensinar? É possível pensar nas crianças fora do contexto de aprendizagem? Nosso foco não é a situação escolar, e utilizaremos exemplos de outras

¹ Professora do Departamento de Antropologia/PPGAS/UFSC. E-Mail: antonell@cfh.ufsc.br

² Uma versão inicial desse trabalho foi apresentada em Mesa Redonda no I SIMFOP - Simpósio sobre Formação de Professores: Infâncias e linguagens em debate, realizado na UNISUL, em Tubarão, de 29 a 31/07/2008. Da mesa redonda também participou Clarissa Rocha de Melo, com apresentação de sua pesquisa de mestrado com crianças Guarani.

sociedades, especialmente indígenas, procurando mostrar contextos em que a capacidade de agência das crianças não só é reconhecida, mas também é parte constituinte da vida social.

Quando a criança não é somente um aprendiz

A antropóloga Allison James e o sociólogo Alan Prout (James e Prout, 1990), ao identificar a emergência do novo paradigma dos estudos da infância, apresentam seis princípios que embasam os estudos desse paradigma (Lopes da Silva e Nunes 2002:18):

1. A infância deve ser entendida como construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. A infância, por oposição à imaturidade biológica, não é nem uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural e cultural das várias sociedades.

2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, pois estudos comparativos revelam mais uma variedade de “infâncias” do que um fenômeno único e universal.

3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos.

4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, nas dos que as rodeiam e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais.

6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Em relação a esses princípios, os estudos antropológicos têm contribuído com aquilo que aprendem de crianças em contexto sócio-culturais diferenciados, revelando outras formas de ser criança e de participar desses contextos. Mas há também pesquisas com crianças escolarizadas em contextos urbanos, que revelam seus pontos de vista sobre coisas que os adultos preferem silenciar, como racismo, preconceito e violência. Destaco abaixo a contribuição de alguns desses estudos para, em seguida, discutir especificamente aqueles sobre crianças indígenas no Brasil.

Lawrence Hirshfeld, antropólogo norte-americano, vem pesquisando a capacidade infantil de aquisição de conhecimentos e defende a ideia de que as crianças têm capacidades cognitivas ou “uma arquitetura mental” que lhes permite compreender o mundo em que vivem de uma forma mais acurada que os adultos. Essa capacidade, que é perdida conforme a criança cresce, faz com que as crianças aprendam muito mais do que aquilo que os adultos lhes ensinam deliberadamente. A criança é capaz de aprender também aquilo que está implícito e naturalizado. A hipótese que Hirshfeld vem procurando comprovar é que a maioria das concepções culturais se mantém precisamente por essa habilidade das crianças. Num artigo intitulado “Por que os antropólogos não gostam das crianças?”, Hirshfeld (2002) discute justamente o viés adultocêntrico da nossa ciência que vem obliterando essa qualidade

do pensamento infantil e sua importância na continuidade das concepções culturais, inclusive das noções pré-concebidas que os adultos não explicitam mais. Ao estudar a crença das crianças norte-americanas nos “cooties” (que traduzem como um “bichinho”, que produz sensações ruins, como coceira, e que uma criança teme pegar de outra) Hirschfeld aponta para uma “cultura” infantil que, embora pareça fantasiosa, revela muito sobre a sociedade norte-americana. As crianças temem pegar “cooties” justamente daquelas que são diferentes: meninas temem pegar de meninos e vice-versa, crianças brancas temem pegar das negras e vice-versa, crianças de segmentos estigmatizados como obesas, deficientes, latinas, são também aquelas que passam “cooties” para as outras.

Hirschfeld também usa o exemplo de pesquisas na área da psicologia cognitiva feitas com crianças norte-americanas sobre sua compreensão das cores. Observou-se que as crianças classificam as cores hierarquicamente - sendo a cor branca considerada superior à preta, e as associam a aspectos morais - de tal modo que a cor branca aparece associada a aspectos positivos e benevolentes e a cor preta associada a aspectos negativos, maléficos ou perigosos. Estas associações não aparecem nos estudos semelhantes feitos com adultos. Embora esses estudos não tenham feito nenhuma correlação com o fenômeno do racismo, pois o que estava em questão eram cores genéricas e não associadas aos fenótipos humanos, Hirschfeld considera que há uma óbvia correlação com a aprendizagem de princípios racistas que naturalizam a associação de fenótipos humanos a qualidades morais, demonstrando que as crianças aprendem e expressam aquilo que os adultos não explicitam mais. Segundo o autor “a cultura não pode ser compreendida de outra forma que através da arquitetura cognitiva das crianças, que é evidentemente parcialmente relacionada com aquela dos adultos” (Hirschfeld 2002: 618). Para o autor, a criança tem uma sabedoria que os adultos não têm mais: a criança é sábia em aprender.

A lingüista Harriet Jisa (2003) também defende essa ideia de que a criança sabe mais do que os adultos em certos aspectos. Sua hipótese é que o ponto de partida da aquisição da linguagem é um estoque de categorias conceituais pré-lingüísticas e universais que são testadas pelas crianças a partir da interação com os adultos. Os “erros” que as crianças cometem quando estão aprendendo a falar seriam expressões desse “estoque universal”. Embora pareçam “erradas” dentro da lógica de certa língua, são possibilidades utilizadas por outras línguas e, do ponto de vista da lingüística, são capazes de informar muito sobre o fenômeno da linguagem humana. Um exemplo dado pela autora é a possibilidade de diferenciar entre um estado permanente e uma situação transitória que algumas línguas contemplam (como a diferença entre ser/estar da língua portuguesa) e outras não. Ao testar seu estoque de categorias pré-lingüísticas, a criança vai paulatinamente descartando aquelas que não funcionam no contexto lingüístico em que é socializada. Assim, as capacidades de aprendizado das línguas vão diminuindo com o crescimento.

A antropóloga Christina Toren (1993) tem explorado o fenômeno da cognição como um processo histórico e biológico. Sua tese de que a cognição é um processo “biologicamente micro-histórico” propõe considerarmos como certos contextos sócio-culturais produzem certas formas de cognição que são incorporadas, ou seja, há processos inconscientes que são constituídos como conhecimento “no corpo”. Isso faz o estudo da criança ser central ao projeto antropológico. Segundo a autora: “*como organismos, nós somos informados não pelo mundo povoado de objetos ‘lá fora’, mas por estados historicamente estruturados de nossos sistemas nervosos que funcionam para dar à luz o mundo que habitamos*” (1993:462). Essa noção da “mente” demanda atenção às crianças como sujeitos e objetos da história – nos processos nos quais e através dos quais constituem seu conhecimento. Toren demonstra que as crianças não sabem menos que os adultos e que, portanto, o que sabem não é quantitativamente diferente (e inferior) daquilo que os adultos sabem, mas que o conhecimento infantil é qualitativamente diferente. Exemplifica com seus estudos feitos em

Fiji, que demonstram que as crianças de Fiji entendem as categorias de status como exteriores às pessoas e imanentes de certos postos e objetos, como lugares à mesa, vestimentas e adornos. Os adultos, porém, concebem o status como imanente às pessoas.

Outro exemplo citado por Toren diz respeito aos estudos de Margareth Mead entre os Manu da Nova Guiné. Mead procurava descobrir como pensavam as crianças de povos com larga tradição de pensamento mágico. Demonstra que, enquanto os adultos manu atribuem poderes espirituais para fenômenos que o mundo científico considera “naturais”, as crianças Manu concebem esses mesmos fenômenos como naturais. Na época, isso veio questionar as ideias de que o pensamento mágico seria uma etapa anterior do desenvolvimento do pensamento científico.

Toren cita também os estudos de Anthony Forge com crianças Abelam da Nova Guiné. O autor procurava compreender a interpretação dos adultos sobre as pinturas e esculturas conhecidas com “tambaram”, objetos de culto de casas cerimoniais. Embora seu valor cerimonial remetesse aos ancestrais, os adultos não consideravam que os “tambaram” fossem representações dos ancestrais. Estudos de cognição feitos com os adultos Abelam haviam ressaltado sua incapacidade em reconhecer pessoas e objetos em fotografias, o que foi explicado como a falta do desenvolvimento dessa habilidade. No entanto, os estudos de Forge demonstraram que, enquanto os adultos se recusavam a atribuir significados a representações imagéticas, as crianças Abelam o faziam e, inclusive, reconheciam pessoas e objetos em fotografias. Esse caso é importante por demonstrar o desenvolvimento cognitivo adulto como uma negação da própria experiência da criança.

Estes exemplos demonstram algumas das respostas que vêm sendo dadas para a questão do título: as crianças nos ensinam tanto lições genéricas sobre a humanidade (e seu processo de cognição, de aquisição da linguagem, de funcionamento da mente, entre outros) como lições específicas sobre contextos sócio-culturais que os adultos não são capazes de revelar. Especialmente provocativas são as lições que as crianças não-escolarizadas ensinam.

O trabalho de Enid Schildkrout (1978) discute papéis sócio-econômicos das crianças Hausa na cidade de Kano, na Nigéria. De tradição muçulmana, a sociedade Hausa é fortemente dividida em espaços, práticas e condutas masculinas e femininas, sendo as crianças as únicas que podem transcender essas fronteiras. O autor ressalta a dependência dos adultos em relação às crianças, pois as interações públicas entre homens e mulheres são mediadas por crianças ou devem ser feitas na presença delas, como as consultas médicas femininas. Schildkrout demonstra, assim, que a visão infantil é a única que articula a sociedade, sendo que as visões adultas apresentam facetas cindidas da vida social: masculina ou feminina. Além disso, o autor demonstra a importância econômica das crianças, que executam atividades comerciais relevantes para suas famílias. Há casos de meninas nascidas em famílias com poucos recursos que conseguem poupar o próprio dote e garantir para si a possibilidade de um melhor casamento. Segundo o autor, o crescimento não é visto pelos Hausa como uma transição entre ser um membro improdutivo da sociedade e passar a ser um membro produtivo, pois as crianças desempenham também funções econômicas.

Desde a década de 1970 esse quadro vem mudando na cidade de Kano, com as pressões de um sistema de ensino escolar nos moldes ocidentais. O que ocorre quando as crianças passam a se ocupar integralmente com as atividades escolares? Schildkrout mostra que o sistema escolar retira as crianças do cenário social, rompendo as articulações entre os universos masculino e feminino que as crianças realizavam. Isso aumenta o confinamento das mulheres, que ficam impedidas de sair de casa sem a companhia de seus filhos. Além disso, as famílias deixam de contar com os pequenos implementos financeiros que as crianças traziam para casa ou, ao menos, que serviam para seu sustento. Especialmente as mulheres são sobrecarregadas com as atividades domésticas que antes eram também divididas com as crianças.

Outro exemplo é o trabalho pioneiro que Florestan Fernandes realizou nos anos 1940 entre as crianças do bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo. Objetivando realizar um estudo sobre o “folclore dos grupos infantis”, o trabalho de Fernandes revela de forma pioneira o que vem hoje sendo definido como “culturas infantis”: um conjunto de regras, valores, hierarquias, técnicas e habilidades associadas a conhecimentos de tradições específicas, compartilhados por grupos infantis e que não são utilizados pelos adultos da mesma sociedade. Os grupos de crianças estudados por Fernandes, chamados “trocinhas”, congregavam filhos de imigrantes (de origem italiana, japonesa, libanesa, espanhola e judaica). Ao descrever o repertório lúdico e as atividades das “trocinhas” Fernandes mostra que essas brincadeiras eram fundamentais para a socialização das crianças nesse cenário social que era novo para as suas famílias. Mais do que isso, ao serem socializadas no bairro paulista, as crianças “reeducavam” seus familiares adultos, auxiliando-os em sua integração nesse novo contexto.

Um aspecto importante desse trabalho é mostrar que as culturas infantis são elaboradas com elementos das culturas adultas associados a um repertório próprio das crianças. Assim, embora diferentes das culturas adultas, as culturas infantis não desconhecem o universo adulto mas, ao contrário, dialogam com ele. Por exemplo, nas “trocinhas do Bom Retiro”, os meninos de família abastada tinham menos status e dificuldades de inserção, eram os “mariquinhas”. Essa inversão da hierarquia adulta revela uma regra própria da cultura infantil, mas não significa que as crianças ignoram a hierarquia adulta. Ao contrário, as crianças têm domínio das duas regras. Por essa razão, ao socializarem-se por meio das culturas infantis, permitem também a socialização de suas famílias nas culturas adultas.

Os dois exemplos acima apresentam contextos em que a socialização das crianças se dá fora do ambiente escolar. Esses exemplos são úteis para questionarmos nossa visão fortemente centrada na importância da escola como única instituição legítima para a inserção saudável das crianças na vida social. Esses outros contextos nos permitem perceber o quanto a rotina escolar é também segregadora, por apartar a presença infantil dos contextos adultos de sociabilidade e, dessa forma, o quanto também pode ser instrumento que dificulta a inserção plena das crianças na vida social.

O que podemos aprender com as crianças indígenas?

Há poucos estudos sobre crianças indígenas no Brasil. Afora alguns trabalhos pioneiros (Melatti & Melatti 1944, Schaden 1945, Métraux & Dreyfus 1958,) dedicados à educação e cuidados com as crianças indígenas, somente na última década a Antropologia volta sua atenção para estes pequenos interlocutores, a partir de uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação³. Esses primeiros trabalhos já ressaltavam a autonomia e a independência das crianças indígenas, o carinho e a complacência dos adultos em relação às suas atitudes e a ausência de castigos físicos. Porém, nossa visão da infância como um “vir-a-ser”, não nos permitia levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças. A liberdade e autonomia infantis foram

³ Refiro-me às seguintes fontes: as dissertações de Nunes (1997), Cohn (2000), Oliveira (2004), Codonho (2007), Limulja (2007); a tese de Lecznieski (2005); a coletânea organizada por Lopes da Silva & Nunes (2002); o artigo de Alvarez (2004); os trabalhos apresentados durante a VI Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2005, em Montevidéu (no GT “*Infância Indígena: Perspectivas e Desafios Educacionais*” coordenado por Angela Nunes e Antonella Tassinari), na XXV Reunião Brasileira de Antropologia, em 2006, em Goiânia (no GT “*Por uma Antropologia da Infância*” coordenado por Ângela Nunes e Benedito dos Santos e no Seminário “*Infância*” coordenado por Antonella Tassinari) e na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2007, em Porto Alegre (no GT “Educação Indígena”, coordenado por Antonella Tassinari, Stella García e Mariana Paladino); os trabalhos desenvolvidos e discutidos no Projeto de Pesquisa Educação e Infância Indígenas, coordenado por Antonella Tassinari no NEPI/UFSC e financiado pelo CNPq.

muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência uma de pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem.

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

Conforme discuti em trabalho anterior (Tassinari 2007), para nos aproximarmos dos conceitos indígenas de infância, será importante manter uma distância dessas duas imagens, tanto da candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância. Será preciso buscar as formas indígenas de conceber as crianças e os adultos, para poder compreender as relações estabelecidas entre eles. A literatura da última década que vem focalizando e procurando escutar a criança indígena vem nos revelando possibilidades de vivenciar a infância com muito mais independência e autonomia do que poderíamos supor, já que estamos muito marcados por uma noção de infância como etapa incompleta da vida, dependente da instituição escolar e das atividades dos adultos.

É preciso ressaltar que não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida. De acordo com o trabalho mencionado acima, procurei sistematizar algumas características comuns às descrições ora disponíveis sobre infância indígena. Porém, essas caracterizações não podem ser generalizadas para qualquer contexto indígena, nem tampouco serem tomadas como critérios de indianidade. Com essas ressalvas, resumo abaixo cinco aspectos recorrentes na literatura disponível sobre infância indígena no Brasil:

1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão

Em geral, quando pensamos na autonomia infantil, sempre a restringimos a certas esferas nas quais permitimos que as crianças tomem decisões. As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou o grupo mais amplo.

Um bom exemplo é narrado por Lévi-Strauss sobre sua tentativa de negociar um vaso com uma senhora Kadiwéu⁴: *“Quererá aquela índia vender-me este vaso? Por certo que quer. Infelizmente, não lhe pertence. Então a quem pertence? – Silêncio. Ao marido? – Não. – Ao irmão? Também não. – Ao filho? Nem a este tampouco. Pertence à neta. A neta é a proprietária inevitável de todos os objetos que queremos comprar. Olhamos para ela – tem três ou quatro anos, acorada perto do lume, entretida com o anel que lhe enfiei no dedo há alguns instantes. E começam então com a menina longas negociações nas quais os pais não participam de maneira nenhuma. Um anel de 500 réis deixam-na indiferente. Um broche de 400 réis decide-a.”* Vemos como Lévi-Strauss supôs que a peça pudesse ser de propriedade de várias pessoas, todos homens, mas ficou visivelmente constrangido de ter que negocia-la com uma menina de 4 anos.

2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos

A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. Conforme Cohn (2000), a noção Kayapó de que as crianças “tudo sabem porque tudo vêem” se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as

⁴ Texto publicado em *Tristes Trópicos*, retomado por Lecznieski (2005) para pensar na infância entre os Kadiwéu.

crianças. Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração.

Essa noção vem ao encontro daquelas contribuições recentes da Antropologia da Infância que vimos acima (Hirschfeld 2002 e Jisa 2003) que indicam que as crianças são sábias em aprender. As crianças aprendem muito mais do que os adultos lhes ensinam, pela sua habilidade de processar tudo à sua volta: o dito e o não dito, o explícito e o velado, o entendido e o subentendido. Sob este prisma, que os povos indígenas não desconhecem, as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam mais plenamente da vida social. Retira-las do convívio social, resguarda-las em espaços “infantis” – que é o que fazemos nas escolas, creches, *playgrounds*, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação.

3) A educação como produção de corpos saudáveis

Se há um aspecto em que a educação indígena é inflexível, este geralmente diz respeito às dietas, tabus alimentares e técnicas de preparação corporal. Além de ensinar as habilidades necessárias para os trabalhos cotidianos, a educação indígena dedica-se especialmente à produção de corpos saudáveis. O tema da “fabricação dos corpos” tem sido muito explorado nos estudos sobre povos indígenas da América do Sul (Seeger et al 1978), reconhecendo que essas populações associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais.

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

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

4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas

As etnografias têm dado exemplos de que as crianças, especialmente as mais pequenas, são importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana. Embora sejam consideradas e respeitadas como

seres completos, em alguns casos, como entre os Guarani, ressalta-se sua proximidade com os deuses. Em outros casos, ressalta-se sua semelhança aos animais, numa concepção muito difundida de que os animais são também “gente”, embora de uma qualidade corpórea diferente da nossa, que os fazem ter seus próprios “pontos de vista”.

Este status ambíguo da criança faz com que seja geralmente considerada como elemento mediador entre essas esferas do cosmos. Isso é especialmente visível se observarmos os papéis que as crianças desempenham nos rituais. Por outro lado, a criança é também vista como vítima potencial de entidades predadoras, por não estar totalmente assimilada ao “universo humano”, pode mais facilmente ser capturada pelas entidades cósmicas para ser transformada em “outros” (mortos, animais, espíritos).

Isso reforça o que foi dito anteriormente a respeito da educação “incorporada”: o esforço de educar a criança equivale aquele de torna-la “gente”, com um corpo humano saudável e adequado.

5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais

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

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

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

Em outro trabalho (Tassinari 2009), desenvolvi a ideia de que somente quando transcendemos a experiência escolar que marcou nossa infância é que podemos nos aproximar mais adequadamente dos contextos de infância indígena. Explorei principalmente a ideia de “liberdade” que é tão ressaltada na literatura sobre crianças indígenas, e que sempre associamos àquela liberdade permitida nas brechas do ambiente escolar. Ao contrário, procurei ressaltar um aspecto que pouco associamos à liberdade dada às crianças: a responsabilidade sobre seus atos e sobre suas conseqüências.

O que podemos aprender com as crianças

Nesse trabalho, procurei trazer exemplos de vivências de infância diferenciadas daquelas que experimentamos num contexto escolarizado e “adultocêntrico”. Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Com esses exemplos, procurei explorar os princípios básicos da Antropologia da Criança, especialmente a ideia de que a infância não é um fenômeno universalmente definido e a ideia de que as crianças são sujeitos plenos e produtores de sua socialidade (Cohn 2005). Há contextos sociais que reconhecem as capacidades infantis de aprendizagem e permitem que as crianças explorem a totalidade da vida social.

Certamente, julgamos que isso não é possível, porque exporia nossas crianças a riscos e experiências constrangedoras para sua idade. Convido-os, porém, a refletir sobre isso: quando sabemos que as crianças participam forçosamente de todas as esferas da vida social, temos obrigatoriamente que mudar nossa conduta. Ao observarmos esses outros contextos sociais, percebemos que a presença constante das crianças é também um fator que reforça os princípios sociais de moralidade.

Com esses exemplos, por outro lado, somos instigados a reconhecer que as falas e as atitudes das crianças, mesmo as escolarizadas, podem revelar elementos importantes de nossa vida social que não reconhecemos. Seja porque são aspectos que não percebemos mais porque já os naturalizamos. Seja porque são conhecimentos novos que temos dificuldade de compreender (como toda a parafernália informática que as crianças aprendem com tanta facilidade). É por isso que vale a pena nos colocarmos na posição de aprendizes desses pequenos sábios em aprender.

Referências

- ALVAREZ, M. (2004) “Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização”, *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, ano 8, volume 15(1): 49-78.
- CODONHO, Camila (2007) *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*, dissertação de mestrado, UFSC.
- COHN, Clarice (2000) *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado, USP.
- COHN, Clarice (2005) *Antropologia da Criança*, São Paulo: Jorge Zahar.
- GOBBI, Isabel (2006) *A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*, dissertação de mestrado, UFSCar.
- HENRIZ, PALACIOS & HECHT (2007) “El lugar de los niños Qom e Mbyá en las etnografías” Comunicação apresentada na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre.
- HIRSCHFELD, Lawrence (2002) “Why don’t Anthropologists like Children?”, *American Anthropologist*, 104 (2) p.611-627.
- JISA, Harriet (2003) “L’acquisition du langage. Ce que l’enfant nous apprend sur l’homme” In *Terrain* 40, Paris, p.115-132.
- LECZNIESKI, Lisiane (2005) “Uma economia política de crianças” In *Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*, Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis.
- LIMULJA, Hanna (2007) *Uma Etnografia da Escola Indígena Fen’Nó à luz da Noção de Corpo e das Experiências das Crianças Kaingang e Guarani*, Dissertação de Mestrado, UFSC.
- LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.) (2002) *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global.
- MAYBURY-LEWIS, David (1984) – *A sociedade Xavante*, Rio: Francisco Alves.
- MEAD, Margareth (1931) “The Primitive Child” In *A Handbook of Child Psychology*, Worcester, Mass.: Clark Univ. Press, p.669-687.
- MELATTI, Júlio Cezar e MELATTI, Delvair Montagner (1944) “A criança Marubo: educação e cuidados”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, vol.1, nº1, pp. 293-301.
- MÉTRAUX, Alfred. & DREYFUS-ROCHE, Simone (1958) La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu”. In *Miscellanea Paul Rivet*. México, 1958.
- MIRANDA, Sara (2005) “A construção do self em contexto de acentuada exposição urbana: o caso da população infantil de Coroa Vermelha, Bahia” comunicação apresentada na VI Reunião de Antropologia do Mercosul, Montevideu.
- MONTARDO, Deise Lucy (2003) O fazer-se de um belo guerreiro – música e dança no jeroxy guarani. Sexta feira. Vol 7. pp 67-73. São Paulo: Ed. 34.
- NUNES, Ângela (1997) *A Sociedade das Crianças A’uwê-Xavante – por uma antropologia da criança*. Dissertação de mestrado, USP.

NUNES, Ângela (2005) “Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre Infância Indígena e vice-versa: impasses e possibilidades”, comunicação apresentada na VI Reunião de Antropologia do Mercosul, Montevideu.

OLIVEIRA, Melissa (2004) *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação de mestrado, UFSC.

SANTOS, Silvio Coelho (1975) *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Editora Movimento.

SCHADEN, Egon (1945) “Educação e Magia nas cerimônias de iniciação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: fev/1945, vol. III, nº 8, pp.271-274.

SEEGER, A., DA MATTA, R. & VIVEIROS DE CASTRO, E. (1979) “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. *Boletim do Museu Nacional* n. 32

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

TASSINARI, Antonella (2007) “Concepções Indígenas de Infância no Brasil” In *Revista Tellus*, ano 7, n.13, outubro/2007, Campo Grande: UCDB, p.11-25.

TASSINARI, Antonella (2009) “Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola”, comunicação apresentada no 33º Encontro da ANPOCS.

VIDAL, Lux (1977) *Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté*, São Paulo: Hucitec/Edusp.