

Tese de Doutorado
2003

“Brincando de Ser Criança”

contribuições da etnologia indígena brasileira
à antropologia da infância



Angela Maria Nunes Machado Pereira

Orientação
Professor Doutor Raul Iturra
Departamento de Antropologia
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Co-orientação
Professora Doutora Aracy Lopes da Silva
Departamento de Antropologia Social
Universidade de São Paulo

Biblioteca Nacional
Portugal

Catálogo Bibliográfico

Brincando de ser criança [Texto policopiado] : contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância / **Angela** Maria **Nunes** Machado Pereira

PUBLICAÇÃO: [Lisboa] : [s. n.] 2003

DESC.FÍS.: 372 p. ; : il., mapas ; 30 cm

TESE: Tese de doutoramento em Antropologia, apresentada no ISCTE, sob a orientação do Professor Doutor Raul Iturra e com a co-orientação da Professora Doutora Aracy Lopes da Silva

ISBN: oferta

CDU: 39(81)(043.2)
316.73-053.2(81)(043.2)

Fotografias, Mapas e Anexos com Legislação **não** estão incluídos no arquivo PDF. A paginação coincide com o original policopiado.

Regras para citação (de acordo com a NP405)

(versão papel):

NUNES, Ângela - "**Brincando de ser Criança**": **Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**.

Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. 341 f. Tese de doutoramento. ISBN 978-989-8154-33-0

(versão digital):

NUNES, Ângela - "**Brincando de ser Criança**": **Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância** [Em

linha]. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. 341 f. Tese de doutoramento. [Consult. Dia Mês Ano]

Disponível em www: < <http://hdl.handle.net/10071/684> >. ISBN 978-989-8154-32-3.

Contacto com a autora: anunes@iec.uminho.pt



para Aracy
e minha mãe, Laura,
in memoriam
e para Edith

Agradecimentos

À **Associação Xavante Warã e a Hipa'riđi Toptiro**, pelo convite para investigar em *Idzö'uhu*, e pelo acesso ao seu material etnográfico.

À **Casa Redonda Centro de Estudos**, Brasil, pela cedência do equipamento de vídeo e visualização do material original e gravação de cópias; e **Anthares Multimeios**, pelo apoio logístico neste processo.

Ao **Centre for the Social Study of Childhood**, Universidade de Hull, Inglaterra. Em especial, a **Allison James**, pela receptividade e troca de ideias, e pela generosa hospitalidade.

À **Fundação Calouste Gulbenkian**, pela bolsa de curta duração que permitiu a deslocação ao Brasil, onde procedi à última etapa de actualização bibliográfica da tese, bem como a sua discussão, correcção e revisão.

À **Fundação Ciência e Tecnologia** – Programa **PRAXIS XXI**, pela bolsa de doutoramento (BD/5079/95) e financiamentos adicionais destinados à realização de pesquisa de campo (Brasil) e bibliográfica (Brasil, Alemanha e Inglaterra).

Ao **Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa** e ao **Programa de Doutoramento em Antropologia Social**, professores, colegas e funcionários.

Ao **MARI/Grupo de Educação Indígena** da Universidade de São Paulo, pelos auxílios à pesquisa de campo concedidos através do projecto “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola”, (Fapesp/Processo 94/3492-9). Em especial, a **Ana Vera Macedo**, **Antonella Tassinari**, **Aracy Lopes da Silva**, **Isabelle Giannini** e **Lux Vidal**.

Ao **Ministério da Educação**, Portugal, pelo prolongamento da minha bolsa de estudos, a título excepcional, e a **Raul Iturra** e **Isabel Rosa**, pelo seu empenho neste processo.

Ao **Programa de Pesquisa sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro / PINEB**, Universidade Federal da Bahia, Brasil, pelo apoio logístico dado na etapa final da tese. Em especial a **Rosário Carvalho** e **Pedro Agostinho**.

Ao **Seminário Antropologia da Educação / ISCTE**, coordenado por Raul Iturra, e a todos os colegas e participantes, pelo estímulo intelectual e troca de ideias.

Expresso também a minha gratidão a alguns **amigos** que participaram directamente no esforço de concretização da tese, conjugando **saberes académicos** e **saberes de vida**:

À **Ana Veloso**, sempre perto e quase sempre em outros horizontes, que cuidou das burocracias para a bolsa da FCT, e que nos últimos anos me disse vezes sem conta “acaba isso”! Tempos atrás subimos, juntas, ao topo do vulcão do Pico, vimos mais longe e em toda a volta, lembrança que ficou como metáfora para a vida.

À **Aracy Lopes da Silva**, que me convidou a estudar os Xavante, co-orientadora desta tese e amiga que jamais esquecerei, pelo que me ensinou sobre Antropologia e sobre os Povos Indígenas no Brasil, mas, sobretudo, pelas lições de humanidade e de vida que conosco, seus alunos, partilhava com simplicidade, graça e despojamento capazes só aos grandes de espírito.

Ao **Carlos Etchevarne** e ao **Julio Oliveira**, sempre presentes apesar da distância, pelo acolhimento em Salvador, pelo constante apoio, pela alegria que me dá a nossa amizade.

À **Edith Spielvogel**, que acompanhou todos os dramas e alegrias que fazem parte da história destas páginas, com paciência e entusiasmo inimagináveis, disponibilizando tudo o que eu precisei para as escrever. Mal posso esperar pelo momento de ouvi-la perguntar “so, how was it today?” e eu possa, finalmente, dizer “I finished!”. De certeza que vamos chorar de alegria!

Aos **Gonzagas**, ‘família’ querida e minha segunda ‘casa’. Em especial, à **mãe Luisa** – colo mais fofo não há – , testemunha dos meus primeiros arrojados profissionais com crianças, pelos longos anos de amizade, carinho e cuidados sem fim. E aos meus manos **Pedro, Chico e Ani**, a quem vi crescer, por tudo aquilo que desde sempre trocamos.

À **Helena Briosa e Mota**, pela generosidade e disponibilidade infindáveis, e pelo que vibra com os meus estudos sobre a infância, incentivando-os.

À **Margarida Lima de Faria**, pelas leituras e troca de ideias, pelo entusiasmo que sempre teve pelo meu trabalho e com o qual me animou a avançar.

À **Paula Morgado**, pela cumplicidade, pelo apoio em São Paulo e na USP. E pelo sonho de que um dia faremos algo em parceria, no domínio das imagens.

À **Peo**, pelo acolhimento amigo em São Paulo, e pelo reforço crucial à minha vulnerabilidade física, que agradeço também à **Aninha** e à **D. Filhinha**.

À **Maria Purificação Araújo** e à **Manuela Miranda**, pelo carinho e generosos cuidados com a minha saúde. Também a **Adriana, Chico, Lena, Guida, Paula e Xana**.

Ao **Raul Iturra**, orientador desta tese, por me ter desafiado a fazê-la e por haver acreditado que eu seria capaz de tamanha tarefa, pelo seu incansável estímulo e apoio institucional, científico e pessoal, pela paciência com que sempre aguardou o fim dos meus silêncios, pelas longas conversas com chá e bolos, e pela audácia com que tem trazido as crianças para o cenário da Antropologia em Portugal.

À **Rosa Melo** e à **Vera Alves**, pela amizade que construída ao longo do difícil percurso de elaboração das nossas teses, pela solidariedade, pela ‘fofoca’, pela troca de ideias.

À **Rosário Carvalho**, a quem circunstâncias tristes e dolorosas levaram a assumir a co-orientação desta tese. Mas se assim foi, em nome da amizade e da admiração profissional, a Aracy, seja lá onde estiver, deve ter-se regozizado com o estreitar deste nosso encontro, que já vem desde a temporada entre os índios Tuxá. Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade imensas, o ânimo crucial que me permitiu terminar a tarefa que tinha em mãos e o desenhar de tantas possibilidades futuras.

Uma palavra de gratidão vai, ainda, para uma mão cheia de **amigos queridos** na **Alemanha**, no **Brasil** e em **Portugal**, que se fizeram presentes de várias maneiras, sobretudo nos momentos mais difíceis, com o seu afecto, interesse e encorajamento.

Por fim, gostaria de agradecer ao **povo Xavante**, em particular aos habitantes de **Namunkurá** e **Idzö’uhu**, aldeias onde realizei investigações etnográficas mais prolongadas e intensas. Em especial, ao **Boaventura Tserewamariw?** e sua família, meus anfitriões em **Namunkurá**, e à **Cesarina Tsinhôts?’êhutuw?** e sua família, meus anfitriões em **Idzö’uhu**. Aos professores de **Idzö’uhu**, **Cesarina Tsinhôts?’êhutuw?**, **Lucas Ruri’ô** e **Rómulo Tsereru’ô**, por me terem permitido o acesso aos seus sonhos, ideias, pensamentos, dificuldades e vitórias, e pelo **waihu’u** que partilhamos. E às **crianças Xavante, Tuxá**, e a **todas as outras**, por me terem movido e inspirado a escrever estas páginas.

Resumo

O reconhecimento da capacidade de ‘agência’ às crianças constitui um tema de investigação recente na Antropologia. Apesar dos esforços testemunhados nos últimos 15 anos, é inegável a necessidade de intensificar e diversificar as pesquisas que poderão revelar a participação efectiva das crianças na constante reconstrução da vida social, em toda e qualquer sociedade, de modo a consolidar em definitivo este novo campo de estudos, quer em termos teóricos, quer metodológicos. Esta tese vem dar um contributo nesse sentido, evidenciando perspectivas de análise bibliográfica e etnográfica especialmente voltadas para as pequenas sociedades não-ocidentalizadas. Para além de propiciar um balanço bibliográfico sobre as contribuições mais significativas, internacionais e brasileiras, estabelece também um diálogo entre a Antropologia da Infância e os estudos etnológicos sobre sociedades indígenas no Brasil, através de um estudo etnográfico realizado entre os índios Xavante. Este estudo concentra-se na análise de situações de quotidiano decorrentes da introdução da educação escolar oficial, em confronto com a tentativa de implementação de um projecto educacional idealizado pelos próprios índios, e está especialmente atento à maneira como as crianças vivem este processo de transformação cultural e à dinâmica que elas próprias lhe imprimem.

Palavras-chave

Criança – Antropologia da Infância – Educação Intercultural – Etnologia – Índios no Brasil – Xavante

Índice

Introdução	9
Parte I - Crianças e Antropologia da Infância	29
Capítulo 1	
Impasses, desafios e conquistas de um debate em construção.	31
Crianças: grupo social sem poder?	33
Cultura, personalidade e grupo doméstico: faces distintas de uma ideia hegemónica	39
O começo da mudança	54
Novos paradigmas para o estudo da infância	68
Capítulo 2	
Os caminhos da infância na etnologia indígena brasileira.	87
Estudos sociais sobre a infância no Brasil: apreciação geral	88
Panorâmica sobre um século de referências etnológicas sobre a infância nas sociedades indígenas no Brasil	101
Dos anos setenta aos noventa	116
As contribuições recentes e o estado actual das pesquisas	137
Parte II - Idzö'uhu, um encontro de saberes	155
Capítulo 1	
Infância e educação escolar entre os Xavante: um estudo de caso	157
Introduzindo os Xavante	159
'Infância' e as categorias de idade Xavante	172
A aldeia <i>Idzö'uhu</i> : contextualização de seu surgimento	182
Frentes de expansão Xavante no mundo não-índio	192
O projecto educacional de <i>Idzö'uhu</i>	201
Definindo os rumos da minha pesquisa em <i>Idzö'uhu</i>	210
Capítulo 2	
Pelas próprias palavras	219

Capítulo 3	
Etnografia de uma proposta de educação indígena diferenciada	233
Escola redonda como a aldeia	238
Caras enfarruscadas	247
Horários e outros limites diferenciados	258
Aprender, ensinar, conhecer e saber	268
De dentro para fora, de fora para dentro: aulas em todo o lugar	281
O saber dos mais velhos	295
As crianças sabem!	300
 Conclusão: há que ir adiante!	311
Glossário	321
Bibliografia	325
 Anexos	343
Mapa Político do Brasil	345
Mapa Terras Indígenas no Mato Grosso	347
Mapa Terras Xavante	349
Mapa Terra Indígena de Sangradouro	351
Quadro de Povos Indígenas	353
Estatuto do Índio	355
Direitos Indígenas na Constituição de 1988	367
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	371
 Pranchas com fotografias ao longo do texto	
numeração romana de I - XXV	

Introdução

As palavras que dão título a esta tese foram proferidas por um homem Xavante¹, na aldeia *Namunkurá*², após termos observado por algum tempo o que fazia uma menina de cinco ou seis anos que, de tão absorvida em si mesma, nem parecia dar-se conta da nossa presença a poucos metros de distância. Junto à parede da sua casa, com uma vassoura, uma lata, uma esteira, umas pedras e um pedaço de caixa de cartão, ela tinha criado e delimitado um pequeno espaço para o qual trouxe um cãozinho, os seus chinelos, um pano velho e esburacado, e mais uns bocados de cartão para cobrir o chão. Em seguida, trouxe um irmãozinho ainda em idade de colo, do qual ela certamente tinha de cuidar enquanto a mãe, as tias e as irmãs mais velhas estavam nos campos. Sentou-o no chão forrado e agachou-se junto a ele, a fazer algo que não dava para ver. Ali ficou algum tempo, saiu e entrou de novo, lutando para que o cãozinho não a seguisse, pegou no bebé ao colo por uns momentos, voltou a pô-lo no chão, ajeitou as suas ‘paredes’, puxou para mais perto alguns coquinhos que estavam espalhados por ali, e falava, falava, falava, não sabemos se com o irmão ou o

¹ Os índios Xavante identificam-se como sendo *A'uw?*. Na sua língua esta palavra significa – gente, povo, nós – sendo esta, portanto, a sua identificação linguística, mediante a qual se distinguem, assim, dos Ofaié-Xavante e dos Oti-Xavante. O termo Xavante tem uma etimologia portuguesa e, segundo Nimuendajú (1942:3-4), não se sabe ao certo porquê ou quando começou a ser usado. O termo correcto para os designar seria, portanto, *A'uw?*-Xavante. Porém, Xavante é o etnónimo mais usado e a literatura etnológica também tem utilizado, largamente, apenas este termo. Assim, considera-se que Xavante e *A'uw?*-Xavante são designações equivalentes. Este povo indígena, que tenho investigado desde 1990, habita no Estado do Mato Grosso, no Brasil Central. Ver Mapas e Quadro sobre Povos Indígenas, em Anexo.

A Convenção sobre Grafia dos Nomes Tribais, aprovada na 1a. Reunião Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro, 1953, estabelece que “os nomes tribais se escreverão com letra maiúscula, facultando-se o uso de minúscula no seu emprego adjectival”; “os nomes tribais de origem portuguesa ou morficamente aportuguesados terão a grafia portuguesa e a flexão portuguesa, mas também se escreverão com letra maiúscula”; “os nomes tribais não terão flexão portuguesa de número ou gênero, quer no uso substantival, quer no adjectival” (Schaden 1976:abertura).

² Primeira aldeia Xavante onde realizei trabalho de campo, localizada na Área Indígena de São Marcos, Mato Grosso, em 1990 e 1991. Ver Mapas em Anexo.

cãozinho, se com algum personagem invisível aos nossos olhos, ou se consigo mesma.

O desenrolar da cena foi-nos calando, como que em acordo tácito, envolvidos por aquela atmosfera. Para além do que emanava da menina, e que me interessava especificamente, achei muito curiosa a atenção com que o meu interlocutor a observava. Quando, após longos minutos a cena se interrompeu – o bebé chorou, o cãozinho conseguiu, entretanto, escapar e ela acabou por pegar no bebé e levá-lo para dentro da casa – eu quebrei o silêncio que se havia instalado entre nós e perguntei-lhe se ele sabia o que a menina estava a fazer. Ele respondeu, sem precisar de muito tempo para pensar: “ela estava, assim, brincando de ser criança”. E levantou-se dizendo “*töibö*”, palavra Xavante usada quando qualquer pessoa quer pôr termo a uma conversa, um trabalho, ou qualquer outra actividade.

Esta cena já foi descrita num trabalho anterior, quando apresentei algumas das maneiras mediante as quais as crianças Xavante “brincam às casinhas”, introduzindo brevemente uma discussão em torno da diversidade com que a ocorrência desta brincadeira se verifica nos mais variados contextos culturais e sociais (Nunes 1999:197-208)³. Uma das ideias então propostas foi a de que “brincar às casinhas” nos oferece imensas possibilidades de reflexão sobre a leitura que a criança faz da sua sociedade, desde as relações que permeiam o próprio grupo doméstico às do universo societário mais vasto, elaborando-as, reformulando-as, expressando-as, num processo de apreensão do que acontece à

³ Dissertação de Mestrado, intitulada *A Sociedade das Crianças A'uw?-Xavante: por uma antropologia da criança*, elaborada sob a orientação da Professora Doutora Aracy Lopes da Silva e defendida no Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, Brasil, em 1997. A vivência do quotidiano das crianças Xavante e a sua actividade lúdica, pensadas conjuntamente, foram os temas que conduziram este estudo. Um dos seus objectivos foi retirar a criança do plano secundário que geralmente tem ocupado nas investigações, evidenciando a lacuna que sobre ela existe na Antropologia, e o que poderia estar na origem de se considerar a criança, até recentemente, como um ser social incompleto ou passivo. Através deste estudo etnológico, foi demonstrado que uma Antropologia da Criança, ou da Infância, seria uma área de investigação possível e viável, a merecer a construção de um referencial teórico-metodológico próprio.

sua volta. Na época, para os objectivos desse trabalho, bastou que me referisse assim à cena que acima descrevi. Porém, o comentário que sobre esta fez o homem Xavante, bem como a sua atitude perante o facto observado, permaneceram como um assunto em aberto nos meus estudos sobre a infância.

Por conseguinte, são vários os motivos que me levam a iniciar um trabalho novo evocando as últimas linhas escritas de um anterior. Por um lado, quero ressaltar que existe uma continuidade entre as duas investigações, e este é um recurso metodológico, e simultaneamente uma estratégia retórica, que utilizo para vincular ou relacionar diferentes etapas de um processo que se mantém em curso. Procuro, portanto, evidenciar a presença de questões ainda em busca de resposta, de algo que ainda precisa de ser decifrado e entendido. Por outro lado, a escolha da expressão “brincar de ser criança”, que em Portugal seria “brincar às crianças”, deve-se ao potencial reflexivo e simbólico que a própria encerra, no âmbito da construção de uma nova epistemologia sobre a criança. Geralmente, quando a pequenada brinca ‘a’ alguma coisa ou ‘a’ alguém, fá-lo, na maior parte dos casos, apropriando-se de situações e papéis do mundo adulto e dos personagens (exteriores a si mesmas) que o habitam. ‘Brincar às crianças’, ou seja, brincar representando a própria infância, objectivando-a, e objectivando-se nesta, é algo novo. Mas, atenção! Isto não é novo para as crianças pois estas sempre o fizeram. O que é novo é o nosso olhar, de adultos, de cientistas sociais, na apreensão e compreensão deste facto, bem como a reflexão que este pode desencadear.

O que torna tudo isto ainda mais interessante é ter sido esta expressão formulada súbita e espontaneamente por uma pessoa que certamente não costuma precisar de explicar o que pensa sobre as suas crianças. Note-se, ainda, que o meu interlocutor não era sequer o professor da aldeia, portanto, não havia feito cursos de formação educativa, e estava livre da influência dos modelos hegemónicos ocidentais e europeus que por um século dominaram o conhecimento sobre a infância. A isto soma-se o facto de que entre os Xavante,

apesar da identificação de muitas similaridades, ser criança é, em muitas instâncias, diferente do que é ser criança entre nós. Quer para as crianças, quer para os adultos. De acordo com os modelos acima referidos, brincar é coisa de criança e as crianças não são mais do que imitadoras dos adultos. Mas, como será o entendimento da infância no pensamento de povos que não conhecem estes modelos explicativos?

O brincar pedagógico, orientado, que supostamente ajuda as crianças a entender algumas regras de sociabilidade, que lhes imprime a necessidade de ordem, que lhes ensina algumas coisas, e que foi traçado cientificamente para responder às necessidades experimentais da psicologia do desenvolvimento, sempre foi muito mais valorizado do que o brincar livre, espontâneo e criativo, aparentemente sem regras, geralmente considerado sinónimo de não fazer nada de importante. Note-se, porém, que o brincar também é um conceito nosso, digo, ocidental. Entre os povos indígenas no Brasil, para além do uso da palavra ‘brincar’ para, em português, descreverem actividades que nós consideramos lúdicas, tem lugar, comumente, a sua apropriação com referência à actividade ritual. Mesmo assim, no que concerne especificamente às brincadeiras das crianças, o uso que eles fazem do conceito de brincar não é exactamente o mesmo que o nosso. Tenho observado, a título de exemplo, como entre os Xavante, as fronteiras existentes entre brincar e trabalhar são diferentes daquelas por nós definidas.

E retomemos a história com que abri a Introdução: a estratégia ou solução que a menina arranjou para cuidar do irmãozinho enquanto a mãe estava nos campos, ao mesmo tempo em que, assim, impedia que o cãozinho avançasse para a panela da comida ou furasse o saco de farinha de mandioca encostado algures, é uma brincadeira ou é um trabalho? Será que para entendermos o que se passou naqueles minutos em que a observamos, é necessário separar estes dois universos de acção? Ou, por outras palavras, serão, neste caso, dois universos de acção distintos e identificáveis? Onde começa a brincadeira e acaba o trabalho, e

vice-versa? Haverá sobreposição entre estes, coexistindo os dois, ou mútua exclusão?

Com todas estas perguntas por responder, para além da discussão que poderemos tecer em torno da dicotomia brincar/trabalhar, a minha ideia é a de que quando as crianças “brincam de ser crianças”, não obstante a ambiguidade ou o paradoxo que a expressão aparenta conter, esta pode dar-nos indicações preciosas para problematizar uma série de questões actuais relacionadas com a infância, muitas das quais aparecerão ao longo desta tese, pensadas através de apreciações bibliográficas, de debates teóricos e de uma etnografia realizada entre os Xavante, um dos povos indígenas que estudei no Brasil. E mesmo que muitas destas questões permaneçam sem resposta, confio que alguns passos sejam dados. Talvez seja como a sensação de olhar o horizonte... ao avançarmos na sua direcção, novos horizontes se definem sempre para além de cada um dos lugares onde chegamos.

Não estarei nesta tese, linha por linha, a perseguir a ideia expressa no seu título. Não traçei o projecto inicial de pesquisa com esse intuito, nem andei forçosamente em busca de dados que a ilustrassem, justificassem ou refutassem. Mas, ao mantê-la como pano de fundo nos meus pensamentos, por vezes até mesmo algo esquecida, ela foi aparecendo de vez em quando, brincando, por entre os meandros do trabalho de investigação. E tornou-se impossível ignorá-la.

Cronologias

Em 1993, quando pela primeira vez conversei com o Professor Iturra a propósito do projecto de investigação que sobre as crianças Xavante tinha iniciado na Universidade de São Paulo/USP, vinculado ao meu Mestrado, manifestando que gostaria de estabelecer contacto académico com pesquisadores portugueses interessados pela infância, ele propôs que eu escrevesse um projecto

para Doutoramento, em Portugal, sob sua orientação, no qual daria prosseguimento aos estudos sobre as crianças indígenas no Brasil. Tomei conhecimento, então, de que em Portugal não era obrigatoriamente necessário ser Mestre para fazer um Doutoramento. Ainda um pouco atordoada com esta possibilidade, parei para reflectir. O Mestrado que eu tinha iniciado no Brasil parecia-me ser uma importante experiência para a minha carreira e não queria deixar de o levar adiante, sentia-me segura e estimulada com a orientação da Professora Aracy Lopes da Silva⁴, especialista no povo indígena que eu estava a estudar, e gostava do ambiente teórico da etnologia indígena brasileira. E decidi não desistir. O Professor Iturra sugeriu, de qualquer modo, que eu pensasse no projecto como sendo um passo adiante do que eu estava a investigar na altura. Quando terminasse o Mestrado⁵, começaria o Doutoramento, mantendo a co-orientação da Professora Aracy e usufruindo, assim, da sua contribuição no que referia especificamente às questões de etnologia indígena brasileira.

A minha candidatura ao Doutoramento foi aprovada pelo ISCTE em abril de 1994. Recebi a notícia com contentamento e apreensão. O Mestrado ainda estava na fase dos cursos obrigatórios, estava prestes a iniciar mais uma etapa de pesquisa de campo, ainda precisava de fazer o exame de qualificação, de escrever e defender a tese... e já Portugal me esperava! Com a candidatura aceite, surgiu mais um problema a resolver: eu só poderia deixar o meu trabalho no Brasil e vir para Portugal se tivesse uma bolsa de estudos portuguesa.

⁴ Aracy Lopes da Silva, Doutora em Antropologia Social pela USP, com pós-doutoramento em Harvard, foi Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP e do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de Campinas/Unicamp. Fundou e coordenou o MARI – Grupo de Educação Indígena da USP.

⁵ Na época, o mestrado no Departamento de Antropologia da USP era organizado da seguinte maneira: 3 semestres iniciais com cursos obrigatórios; ao fim do quinto semestre, já com pesquisa de campo realizada, fazia-se um exame de qualificação, que consistia de uma aula perante um júri constituído pelo orientador e mais dois professores, sobre um tema pertinente ao seu universo de investigação, sorteado 48 horas antes; e de uma exposição do plano geral da tese e de um capítulo já em fase adiantada de elaboração. Nesse exame avaliavam-se as condições do candidato para dar curso à fase final de redacção da dissertação.

Começou, então, a batalha pela bolsa. Quando esta foi concedida pela FCT, em janeiro de 1996, eu já tinha passado pelo exame de qualificação do Mestrado na USP, mas faltava escrever a tese e defendê-la. Ou seja, era impossível naquela altura mudar para Portugal e iniciar os trabalhos do Doutoramento. Mais uma vez, o Professor Iturra sossegou-me dizendo que, na verdade, a experiência de pesquisa e a preparação que eu estava a receber ser-nos-ia útil também para o Doutoramento. E, assim, estando a FCT devidamente informada, permaneci no Brasil até meados de 1997, quando fiz a defesa. E, logo em seguida, mudei-me para Portugal.

Seguiu-se um período muito difícil de adaptação e de procura de um novo rumo. Eu havia dado tudo de mim na dissertação de Mestrado e precisava de recuperar o fôlego, de me realimentar intelectualmente, para poder recomeçar a criar. Mas o primeiro ano em Portugal foi de uma enorme solidão académica. Por um lado, como não havia estudado em Lisboa, não tinha colegas nem amigos nesta área científica. Além disto, como tinha melhores condições de espaço e sossego para estudar em casa do que na faculdade, isto resultava num isolamento ainda maior. Por outro, do ponto de vista teórico e no âmbito da Antropologia portuguesa, tive muitas dificuldades para encontrar um nicho para o meu trabalho, dificuldades estas agravadas pelo facto dos cursos então disponíveis no programa de doutoramento (PDAS) não serem directamente pertinentes aos temas do meu interesse. Neste contexto, destaco os trabalhos do Professor Iturra e de alguns pesquisadores da sua equipe, e dos debates dos seminários com os seus doutorandos, como contribuições importantes, na medida em que me permitiram aproximar a perspectiva da Antropologia da Educação às reflexões em torno da infância. Mas eu insistia, porém, na existência de outras possibilidades teóricas que abrigassem e estimulassem o debate de questões que emergiam das minhas investigações sobre as crianças.

Essa insistência levou-me a efectuar alguns levantamentos bibliográficos fora do país. Em meados de 1998, no decorrer de uma temporada

de pesquisa nas bibliotecas universitárias de Berlim, tomei conhecimento da existência de um movimento e debate académicos em torno da ideia de uma Antropologia da Infância, em curso nos países do norte europeu desde o início da década de noventa. E este foi, realmente, um momento divisor de águas no meu trabalho. Tinha encontrado, finalmente, os interlocutores teóricos que há tanto tempo procurava e este facto traria consequências importantíssimas ao prosseguimento do Doutoramento. As desburocratizadas bibliotecas da Alemanha estavam equipadas com todas as obras de que eu precisava e, por eu ter neste país facilidades de alojamento, acabei por realizar aí a maior parte da pesquisa bibliográfica de referência a esta nova área científica⁶.

Estabeleci, logo em seguida, contactos com Allison James (University of Hull) e Christina Toren (Brunel University), Inglaterra, pesquisadoras que me pareceram centrais no debate antropológico internacional concentrado na infância. Com outro auxílio financeiro da FCT pude deslocar-me a Londres e a Hull, para as encontrar, conversar a propósito da investigação antropológica sobre a infância, conhecer outros investigadores e realizar mais estudos bibliográficos. A estadia em Hull foi particularmente rica, pelo contacto mais prolongado com Allison James, no *Center for the Social Study of Childhood*, dirigido por esta, e onde encontrei o maior conjunto de obras sobre o tema. Assisti aos seus cursos e seminários onde, além dos seus doutorandos, estavam presentes Alan Prout e Pia Christensen, pesquisadores que também se têm destacado internacionalmente na construção do referencial teórico para os estudos antropológico e sociológico da infância.

Após muitas leituras e tendo na bagagem todas as contribuições teóricas recentemente acolhidas, voltei ao Brasil, entre Abril e Junho de 1999, para realizar nova etapa de trabalho de campo. Já nesse país, fui compelida, no

⁶ Pesquisei mais longamente nas bibliotecas das Universidades de Berlin, Bielefeld, Essen e Duisburg. Viagens efectuadas com financiamento concedido pela FCT/Praxis XXI, no âmbito da bolsa de doutoramento BD/5079/95, e facilitadas por amigos alemães residentes nestas cidades.

entanto, a mudar alguns dos meus planos iniciais pois um problema político interno aos Xavante, centralizado na área onde eu havia anteriormente investigado e para onde pretendia voltar, impedia o acesso de visitantes, mesmo aqueles com propósitos científicos. Mas não havia tempo a perder, eu não podia adiar a pesquisa e, rapidamente, tive que decidir trabalhar em outra área Xavante. Detalhes desta fase dos trabalhos são fornecidos no Capítulo 1, Parte II. De momento basta referir que, vencidos os contratemplos, esta recolha etnográfica foi bem sucedida e bastante rentável. Por um lado, porque todo o trabalho realizado anteriormente e consolidado na dissertação de Mestrado havia ensejado uma base de conhecimento sobre os Xavante e sobre metodologias de pesquisa etnográfica, permitindo uma grande fluência na recolha dos dados; por outro, porque, do ponto de vista teórico, me sentia muito mais segura para as reflexões que emergiam do que em campo observava sobre a infância Xavante. Uma avaliação do material recolhido, do ponto de vista da etnologia indígena produzida no Brasil, mas já conjugando-o às contribuições da nova Antropologia da Infância, foi intensamente trabalhada ainda no Brasil, com a Professora Aracy. No regresso a Portugal, novas discussões e avaliações foram feitas com o Professor Iturra, após o que ficou claro estarem reunidas as condições para a organização final de todo o material etnográfico e bibliográfico, e para iniciar a redacção da tese.

Pus mãos à obra com entusiasmo mas problemas de saúde forçaram-me a interromper o trabalho em Setembro desse mesmo ano. O longo processo de recuperação, porém, foi marcado pela triste e lamentável perda da Professora Aracy, em Outubro de 2000. O choque emocional foi de uma violência tal que se tornou muito difícil retomar os trabalhos na tese, chegando mesmo a pensar que jamais a conseguiria finalizar. Mas, graças ao apoio incansável de amigos e colegas, e ao encorajamento permanente dado pelo Professor Iturra, consegui superar as dificuldades e prosseguir, até mesmo recuperando algum prazer pelo exercício intelectual que a tese consistia. Nesta

fase, um apoio importante foi dado por uma outra professora brasileira, Rosário Carvalho⁷, também especialista em etnologia indígena e desde há muito interessada pela temática presente no meu trabalho, e que, em nome da admiração pela pessoa e obra da professora Aracy, se disponibilizou para me ajudar no que se referia às questões indígenas pertinentes a esta investigação. Assim, em Julho e Agosto de 2002, no Brasil, trabalhamos juntas em todos os capítulos da tese. Foram detalhadamente trabalhados aspectos teóricos e metodológicos, foram sugeridas, realizadas e discutidas leituras adicionais, e foram actualizadas as informações pertinentes à situação social, linguística, política e jurídica dos povos indígenas no Brasil. Complementarmente, fiz levantamentos bibliográficos quer no âmbito da recente produção científica etnológica nacional, quer no que referia aos estudos sociais sobre a infância no Brasil, indígena ou não⁸. Passei, depois, à fase de inclusão das alterações sugeridas e das actualizações bibliográficas feitas e, após a discussão e revisão finais feitas com o Professor Iturra, e a incorporação dos seus comentários, finalmente, a tese ficou pronta.

Partes e capítulos

Desde 1990 que estudo os Xavante. Os resultados de investigação aqui apresentados contam, portanto, com um conhecimento etnológico e uma experiência etnográfica construídos ao longo de várias temporadas de trabalho de campo: 1990, 1991, 1993 e 1999. Os dados etnográficos que nesta tese são mais detalhadamente expostos e analisados, porém, foram recolhidos da última etapa

⁷ Maria Rosário Gonçalves de Carvalho é Doutora em Antropologia Social pela USP, é Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia/UFBA, pesquisadora do CNPq, e coordena, junto com o Professor Pedro Agostinho, o Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro/PINEB.

⁸ Esta viagem ao Brasil foi possível graças a uma Bolsa de Curta Duração, concedida pela Fundação Calouste Gulbenkian.

de investigação, realizada em *Idzö'uhu*, uma das aldeias Xavante localizada na Terra Indígena de Sangradouro, Mato Grosso, Brasil Central⁹.

A tese está dividida em duas Partes. A Primeira Parte contém dois Capítulos que realizam avaliações bibliográficas comentadas, quer no âmbito dos estudos antropológicos que sobre a infância se têm realizado a nível internacional, quer no dos estudos etnológicos sobre sociedades indígenas no Brasil. Este balanço bibliográfico, que percorre as principais contribuições teóricas para a constituição de um campo de estudos antropológicos passível de ser considerado especificamente dedicado à infância, não tem como objectivo discutir as teorias antropológicas que lhes são subjacentes, e sim, evidenciar os contextos teóricos dos quais estas contribuições emergiram, o que as influenciou, constrangeu ou projectou adiante¹⁰. Procuro fornecer um roteiro de referências que se me afiguram significativas e exemplares, apesar de em si mesmas dispersas e descontínuas, de modo a que os investigadores que se interessam pelo tema possam dispor de um corpo de interlocutores teóricos que lhes permita estabelecer um diálogo inicial, e ter algumas pistas para partir em busca do aprofundamento das questões teóricas específicas às suas próprias investigações. O levantamento, a avaliação e organização das referências que constituem a Primeira Parte da tese foram, sem dúvida, actividades científicas cruciais na elaboração das reflexões nesta contidas, requerendo espaço e tempo substanciais. A sua contribuição, no entanto, não se esgota na necessidade de contextualizar teórica e etnograficamente esta investigação. Apresentadas numa perspectiva até agora pouco recorrente no quadro das poucas recensões bibliográficas que conheço sobre a infância – a dos estudos antropológicos voltados para as pequenas sociedades que são alvo de interesse da Etnologia – julgo que estas

⁹ Ver Mapas em Anexo.

¹⁰ Salvo excepções inevitáveis nos campos da Sociologia, História e Psicologia, neste trabalho serão focalizadas, prioritariamente, as contribuições de antropólogos e os avanços teóricos e metodológicos realizados nos campos da Antropologia e Etnologia.

referências são relevantes em si mesmas, merecendo, portanto, o destaque que lhes dou.

No Capítulo 1 apresento os meandros da construção de uma nova epistemologia para o estudo da infância no âmbito dos estudos sociais, no plano internacional, com particular concentração nos estudos antropológicos. São introduzidos os pesquisadores que mais se destacaram neste processo e comentadas as suas principais contribuições. São analisadas as problemáticas teóricas debatidas por estes autores ao longo de pouco mais de um século de existência da Antropologia como ciência, os impasses, os desafios e as dificuldades encontradas, mas também as conquistas recentes. É apresentado um quadro das perspectivas que entretanto se desenvolveram e estão em experimentação nas propostas de pesquisadores como Hirschfeld, Iturra, James, Jenks, Pinto e Sarmiento, Prout, Qvortrup, Toren, entre outros. A sistematização, avaliação e análise destas informações são cruciais para se tentar estabelecer uma ligação com o desenvolvimento da investigação sobre a infância no âmbito da etnologia indígena no Brasil.

O Capítulo 2 dedica-se ao mesmo tipo de exercício, mas desta vez apresentando, comentando e analisando as contribuições dos cientistas sociais que estudaram a infância no Brasil, concentrando-se depois, e especialmente, sobre os trabalhos de etnólogos que pesquisaram em sociedades indígenas neste país. Se por um lado se torna perceptível uma grande lacuna no que refere a um conhecimento construído sobre a infância nestas sociedades, por outro evidenciam-se as enormes potencialidades contidas na investigação sobre esta temática. Isto verifica-se quer no que concerne à própria etnologia indígena, quanto mais não seja por oferecer uma nova e diferente perspectiva de entendimento sobre as sociedades em questão, quer no que concerne à contribuição dos estudos etnológicos sobre a infância indígena à Antropologia da Infância, uma vez que enseja o alargamento dos questionamentos metodológicos e teóricos ainda em discussão no debate internacional, pertinentes à investigação

específica sobre, com e para as crianças. São introduzidas, ainda, as tendências mais recentes e as perspectivas mais viáveis para o desenvolvimento dos estudos sobre a infância indígena no Brasil.

Na Segunda Parte da tese é apresentado um estudo de caso, feito a partir de material etnográfico recolhido em área indígena no Brasil, entre os Xavante. Captar as nuances da sociabilidade das crianças sem jamais as afastar do contexto social onde estão inseridas, foi a linha mestra na condução da investigação. Por conseguinte, a observação e o esforço de entendimento da infância Xavante foram realizados no âmbito das relações sociais vividas no dia a dia na pequena aldeia *Idzö'uhu*, e, também, de um modo mais alargado, no das relações intra e interétnicas afectas a esta sociedade indígena. Impossíveis de ignorar foram, igualmente, os constrangimentos, desafios e conquistas provocados pelo dinâmico processo de transformação social e cultural que caracteriza a história recente dos Xavante. Reflectindo à luz da teoria antropológica que tem construído o conhecimento sobre as sociedades indígenas no Brasil, e das influências internacionais que mais a marcaram, o confronto entre o sistema de transmissão e construção de conhecimento Xavante e o sistema educacional escolar oficial veiculado pelo Ministério da Educação é o *locus* das observações etnográficas por mim efectuadas. E por quê? Porque no centro deste confronto, que envolve todas as pessoas em *Idzö'uhu*, estão as crianças, e porque estas têm nele uma participação activa. Isto significa que a recolha etnográfica e as reflexões teóricas elaboradas nos três capítulos estão perpassadas pelo pressuposto de agência, ou seja, pelo reconhecimento de que as crianças são agentes na reprodução das suas próprias categorias sociais e da dinâmica social que a todos atinge. Este pressuposto já esteve presente na investigação anterior que fiz sobre a infância Xavante (Nunes 1999) mas ganhou consistência teórica à luz das recentes conquistas da Antropologia da Infância, possibilitando, aqui, novos desdobramentos.

Os capítulos que compõem a Segunda Parte da tese têm um carácter processual. Quer isto dizer que há uma sequência de momentos e circunstâncias que os identificam autonomamente no tempo e no espaço em que acontecem, mas a sua compreensão é tributária do tema que os circunscreve e da contínua dinâmica produzida pelos vários agentes envolvidos. O Capítulo 1 introduz a sociedade Xavante ao leitor. Fornece informações sobre o seu trajecto no território brasileiro, apresenta os meandros da sua organização social e os desafios da reconquista de autonomia, à luz das transformações e adaptações trazidas e provocadas pelo contacto com a sociedade não-índia. Porque constituem dados etnográficos relevantes e componentes da análise, são reveladas, também, algumas das condições que traçaram o rumo desta investigação. São, assim, apresentados os contornos de um projecto de educação escolar formulado pelos próprios professores Xavante, tal como estes o observam e discutem, à distância do local de sua implantação e do seu quotidiano prático, e de construção de uma proposta de colaboração entre povo indígena e etnólogo, ou seja, entre saber local e saber académico.

O Capítulo 2 constitui um mergulho no pensamento Xavante. É apresentado o depoimento de um dos professores da aldeia onde investiguei em 1999, que disserta sobre questões educacionais que em muito galgam os limites da escola da sua aldeia e atingem, profunda e perspicazmente, aspectos que deveriam ser centrais em qualquer reflexão que se faça sobre educação escolar, em qualquer realidade social. Documento etnográfico de inegável valor, para além do que contribui especificamente para a elaboração desta tese e das possíveis aplicações pedagógicas que possa vir a ter em contexto multicultural, a sua divulgação representa também um acto político de apoio à causa indígena no Brasil.

O Capítulo 3 explora, *in locu*, o quotidiano do projecto educacional Xavante – e dos agentes sociais que lhe dão vida –, apresentado nos capítulos anteriores desta segunda Parte. Especialmente atenta às crianças e à interacção

destas entre si e com as demais pessoas da aldeia, e num diálogo reflexivo constante com os seus três professores, a etnografia por mim construída percorre os vários contextos onde a construção de conhecimento ocorre – a escola, a beira-rio, a área central da aldeia, o espaço doméstico – e as várias actividades escolares e não-escolares que geram, afirmam, transformam, conduzem e captam saber. A participação activa das crianças na realização do projecto, e a percepção que sobre esta os professores têm, foram assuntos centrais nas observações de campo. O material gerado por todos nós – se os Xavante me forneceram a matéria-prima etnográfica, eu possibilitei-lhes a objectivação teórica do seu fazer educacional – introduz uma nova maneira de se pensar uma série de questões prioritárias no que concerne à educação escolar indígena, ao mesmo tempo em que revela algumas das vicissitudes inerentes às relações de dependência institucional que continua a impedir que os povos indígenas participem, efectivamente, nas decisões que afectam as suas vidas, entre as quais, as que orientarão a educação das suas crianças.

As fotografias que acompanham esta tese¹¹, sobretudo ao longo da Parte II, têm um papel meramente ilustrativo de uma realidade sociocultural e ambiental, com a qual o leitor, certamente, tem pouca familiaridade. O objectivo é o de fornecer detalhes etnográficos adicionais, alguns dos quais difíceis de descrever por palavras. Apesar de haver temáticas que não se fazem acompanhar por fotografias, julgo que o conjunto de imagens que escolhi é significativo e que permitirá adentrar os universos etnográficos onde tenho investigado. Não há, no corpo do texto, qualquer referência às fotografias, cujas páginas seguem também uma outra numeração, em letra romana, mas a sua distribuição é contextualizada, e acompanhada de pequena legenda. Assim, texto e imagens são projectos gráficos distintos, que se fundem, mas que também podem ser compreendidos em separado. Não pretendo, nesta tese, responder a qualquer aspiração no âmbito da Antropologia Visual, muito embora esta seja uma outra vertente da Antropologia

¹¹ Para além da Capa, há ainda 25 pranchas com imagens, totalizando 66 fotografias.

que me interessa explorar. O material que tenho em arquivo (fotos e, sobretudo, video) aguardará, ainda mais algum tempo, pela oportunidade de financiamento para um projecto específico que incluirá a participação de pessoas das comunidades Xavante onde foi captado.

Após a Conclusão, há um Glossário com termos Xavante e termos regionais utilizados nesta tese, alguns destes de origem Tupi. No Anexo, o leitor encontrará alguns mapas para localização geográfica das áreas indígenas às quais faço referência, nomeadamente, mapa com a divisão política do Brasil, mapa do Estado do Mato Grosso com todas as Terras Indígenas assinaladas, detalhe desse mapa destacando as Terras Xavante, e mapa da Terra Indígena de Sangradouro, onde se localiza a aldeia de onde provém a maioria dos dados etnográficos apresentados. Há, também, um quadro com informações básicas sobre todos os povos indígenas que são mencionados ao longo da tese (nomes, grafias, localização, língua e dados demográficos). Em anexo incluo, ainda, alguma Legislação que concerne especificamente aos povos indígenas e que julgo pertinente ao entendimento dos assuntos tratados nesta tese, nomeadamente, o Estatuto do Índio, os Direitos Indígenas fixados na Constituição Federativa de 1988, e, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Artigos que se referem aos Povos Indígenas.

Mais algumas considerações teóricas e metodológicas

Há alguns meses atrás, quando estava a rever uma série de fotografias que fiz das crianças Tuxá¹², povo onde realizei a minha primeira investigação em área indígena, em 1987, fui surpreendida ao constatar que em muito pouco estas se diferenciavam das imagens que havia feito, mais

¹² Os índios Tuxá habitam nos Estados da Bahia e Pernambuco, Brasil, às margens do rio São Francisco e o último censo registou uma população de 1.630 indivíduos (Ricardo 2000:14). Ver Quadro sobre Povos Indígenas, em Anexo.

recentemente, em 1999, das crianças Xavante. Obviamente, existem traços fisionômicos distintos entre os dois povos, são diferentes os espaços geográficos e ambientais, bem como os traços culturais possíveis de apreender através das imagens. Talvez consiga também identificar algumas diferenças em termos da técnica utilizada no processamento das imagens. As semelhanças a que me refiro estão, porém, estampadas naquilo que, das crianças, havia sido captado: os seus gestos e a sua expressão. Num rápido folhear dos meus diários de campo pude, igualmente, perceber que há descrições e observações, feitas em 1999, que reflectem indagações e problemáticas de investigação presentes em 1993, 1991, 1990 e até mesmo em 1987.

Por que será que isto é significativo? Acima de tudo, porque entre as etnografias realizadas em 1987 e em 1999, existem 12 anos de pesquisa e estudos antropológicos. Quando estive entre os Tuxá, ainda não havia sequer iniciado a licenciatura. Depois desta, concluí o Mestrado, e a etapa de pesquisa de campo realizada em 1999 seria a última antes de começar a escrever a minha tese de Doutorado. Estudei em boas universidades, tive excelentes professores, e, sob orientação competente, tive a oportunidade de desenvolver os meus próprios projectos de investigação sobre a infância, entre os Xavante, desde 1990. Quererá isto dizer que a investigação não avançou? Ou que existe algo a que poderia chamar ‘vícios’ de pesquisa? Estaremos perante um problema metodológico? O surgimento destas questões obrigou-me a fazer uma breve retrospectiva da minha formação, em busca de possíveis explicações.

Voltando atrás no tempo até ao início do meu trabalho com crianças, como professora de ensino básico e educadora, e, também, atenta ao que as crianças faziam fora das actividades escolares ou outras dirigidas por adultos, é inegável que está aí a raiz de muitas das ideias e reflexões que, sobre a infância, e como antropóloga, tenho elaborado nos últimos 15 anos. Mas sobre isto, eu já me alonguei na introdução da dissertação de mestrado (Nunes 1999:13-18) e não o farei aqui novamente. Recordarei apenas que quando esse

texto foi escrito, em 1996, ainda me debatia com a falta de interlocutores teóricos, no âmbito da Antropologia, para as ideias que sobre a infância eu já tinha em mente, e que defendia ser importante investigar e debater. Essa dificuldade, como veremos mais adiante, foi vencida a partir de meados de 1998, quando tomei conhecimento, e tive acesso, aos desenvolvimentos teóricos recentes em torno da formação de uma nova área de estudos sociais sobre a infância. Não tenho dúvidas de que, do ponto de vista da pesquisa etnológica, também houve uma técnica que se foi apurando, quer nos procedimentos da recolha etnográfica, quer na organização e processamento dos dados. Julgo, portanto, que os trabalhos que publiquei nos últimos anos, bem como o presente texto, evidenciam uma gradual conquista de maturidade na elaboração teórica, neste campo, das ideias que nutro desde o início da minha actividade profissional com crianças, mesmo antes de haver iniciado os meus estudos em Antropologia.

O que penso que me indica, ou alerta, este exemplo ilustrado pela semelhança entre as imagens registadas em 1987 e em 1999, é que a apreensão da infância e o desenvolvimento de uma sensibilidade específica para a perceber, intensa e profundamente, devo-os muito mais ao exercício do contacto directo com as crianças, do que aos cursos ou aos livros que li. Os estudos antropológicos que realizei ao longo de 12 anos me ajudaram, essencialmente, a conduzir e a dar consistência a uma reflexão teórica sobre tudo aquilo que da infância eu tenho apreendido em campo. Aprendi a usar técnicas de recolha etnográfica e a operar com as suas categorias analítico-conceituais, e, assim, pude aumentar o meu entendimento antropológico sobre a infância. Mas a preparação para etnografar as crianças, que mais identifico como uma atitude interior do que um recurso técnico, veio de outras fontes.

Este exemplo conduz a uma questão metodológica básica e fundamental em torno da qual a própria Antropologia da Infância se tem debatido, a saber, a nossa relação de alteridade com a criança, enquanto cientistas, mas, antes de tudo o mais, enquanto adultos. Na verdade, não basta

que estejamos com crianças o dia inteiro e todos os dias do ano. É a qualidade da relação com elas estabelecida, como e o que fazemos com elas, ou a coragem de não fazer nada e permitir, a nós mesmos, que a criança se manifeste como lhe aprouver, quer seja como professores, educadores, pesquisadores, amigos ou parentes, que constitui a chave crucial neste processo. A recente Antropologia da Infância está atenta a este facto e tem fornecido pistas importantes para quem se inicia neste campo de investigação. São orientações que reconheço como muito significativas e incontornáveis para se estudar a infância. Mas eu insisto que não se trata de algo que se aprenda apenas teóricamente, pois é uma questão que tem a ver com os princípios e com a ética do relacionamento com o *outro* que a criança é. Há quem os estude sem nunca vir a conquistá-los, e há quem os domine sem jamais os haver estudado.

Antes de fechar esta apresentação das páginas que se seguem, diria ainda que suponho ser o subtítulo suficiente para que o leitor identifique, de imediato, a afiliação teórica desta tese: a etnologia indígena produzida no Brasil e a antropologia da infância. A primeira, por ser o âmbito onde tenho desenvolvido todas as minhas investigações sobre a infância. A segunda, porque é onde tenho encontrado, nos últimos anos, as referências antropológicas específicas para reflectir sobre esse objecto de investigação. A comunicação entre estas duas áreas científicas, no entanto, quase inexistente. A ponto de talvez se justificar um ligeiro ajuste no subtítulo, acrescentando-lhe “e vice-versa”, pois a contribuição da Antropologia da Infância à Etnologia Indígena Brasileira também é uma hipótese profícua e viável a se explorar. Aliás, perceber-se-á, ao longo da tese, que a comunicação flui nos dois sentidos. É, contudo, na etnologia indígena brasileira que a raiz dos meus estudos teóricos se firmou e a partir da qual cresceu o trabalho ao qual, aqui, dou forma e conteúdo, partindo, deste, para universos científicos mais vastos e abrangentes.

Isto significa que, para além do que nos subítens anteriores foi explicitado, e para além de outro dos objectivos aqui presentes ser, exactamente,

o de propôr que estas duas áreas se comuniquem, existe, ainda, a intenção de assinalar a especificidade da contribuição da etnologia indígena brasileira ao debate internacional. Tal como veremos mais adiante, certas especificidades oriundas dos estudos etnológicos desenvolvidos no Brasil já marcaram alguns momentos da história da Antropologia, evidenciando impossibilidades de aplicação de modelos europeus a sociedades indígenas e requerendo a elaboração de modelos próprios. Isto não quer dizer que questiono, à partida, as propostas da Antropologia da Infância para pensar sobre a infância nas sociedades indígenas no Brasil. Muito pelo contrário, elas têm tido importância crucial nos meus estudos. O que pretendo é deixar portas abertas para a manifestação do diferente, do particular, que, sem passar obrigatoriamente pelas explicações dominantes, moldando-se a estas, lhes possa, ao invés, oferecer inovadoras nuances.

Parte I

Crianças e Antropologia da Infância

*“Nós não sabemos nada sobre a infância,
e com as nossas noções equivocadas, quanto mais
avancamos mais nos afastamos do caminho certo.
Os mais sábios escritores dedicam-se ao que um homem
deve saber, sem perguntar o que uma criança é capaz de aprender.
Estão sempre à procura do homem na criança,
sem considerar o que este é antes de homem se tornar”.*

Jean-Jacques Rousseau,
in *Emílio*, 1762.

*“(...) antes de tudo, como princípio essencial
donde todo o resto pode provir,
a criança tem de ser livre,
para, sem as nossas interferências,
aproveitar do exterior aquilo que lhe convém.”*

Agostinho da Silva,
in *Textos Pedagógicos*, ([1939] 2000).

1. Impasses, desafios e conquistas de um debate em construção¹³

O estado da arte da recém-criada Antropologia da Infância, a nível internacional, é apresentado neste capítulo. Penso que este seja um procedimento imprescindível de modo a permitir que o leitor possa situar esta tese e a investigação da qual ela resultou no panorama da produção científica sobre o tema. Tal como foi referido na Introdução, não se trata de um capítulo com pretensão teórica mas, sim, de uma revisão bibliográfica comentada, cujo intuito é evidenciar as contribuições teóricas mais significativas à constituição deste novo campo de estudos.

Se não podemos dizer que a infância foi completamente esquecida ou ignorada desde finais do século XIX até ao início da última década do século XX, podemos sem dúvida afirmar que a vida cultural e social das crianças teve uma participação quase irrelevante na construção do saber antropológico ao longo destes primeiros 100 anos de existência da Antropologia como disciplina científica. Esbarrar em dificuldades por décadas a fio, bem como a ausência de interlocutores, fizeram com que os poucos antropólogos que em dado momento se interessaram por estudar a infância, não levassem adiante as suas intenções, ou que, os mais insistentes, inevitavelmente, acabassem por procurar em outras áreas científicas, sobretudo na Psicologia, um suporte teórico para as questões

* Citação de Rousseau, na página de abertura da Parte I: “*We know nothing of childhood, and with our mistaken notions the further we advance the further we go astray. The wisest writers devote themselves to what a man ought to know without asking what a child is capable of learning. They are always looking for the man in the child without considering what he is before he becomes a man*” (minha tradução, a partir de versão electrónica)

¹³ Agradeço a Allison James a acolhedora e inspiradora estadia no *Centre for the Social Study of Childhood*, Universidade de Hull, Inglaterra, onde foi possível conversar e discutir alguns dos tópicos essenciais apresentados neste capítulo, e onde me foi facilitado o acesso à bibliografia específica ao tema. Esta viagem foi financiada pela FCT/PRAXIS XXI, no âmbito da bolsa de estudos BD/5079/95.

que iam surgindo pontualmente e que precisavam de aprofundamento. Como consequência mais imediata, e apesar do esforço e da originalidade de alguns, ao fazermos a retrospectiva de um século de investigações, verificamos que a quantidade de trabalhos antropológicos desenvolvidos sobre o tema é dispersa e/ou descontínua.

Muitas das razões pelas quais os interesses da Antropologia pela infância permaneceram discretos por tanto tempo, sem que se conseguisse construir um referencial teórico sólido, contrastando imensamente com os avanços verificados em tantos outros tópicos que a disciplina tem explorado, continuam, do meu ponto-de-vista, por explicar. Como veremos no decorrer deste capítulo, uma das hipóteses levantadas por vários autores que se têm vindo a dedicar ao tema, é a de que durante muito tempo se teria partido de um conjunto de pressupostos teóricos equivocados para se pensar a infância. Por conseguinte, seria na base desses pressupostos que deveria incidir a mudança mais radical, de forma a reverter este quadro. A recente movimentação em torno do tema é animadora e já revelou inúmeras potencialidades de reflexão teórica sobre questões antropológicas clássicas tais como género, tempo e espaço, ritualidade e identidade. Mas é preciso ir mais longe. Para conseguir a mudança tão adiada será necessário, portanto, não só empreender uma revisão das perspectivas através das quais têm sido conduzidos os estudos culturais e sociais sobre a infância, mas também multiplicar e aprofundar as investigações, incorporando não só as críticas mas também novas propostas de abordagem, tornando-os mais abrangentes, diversificados e audazes.

Fundamentalmente, é preciso que nós, adultos, antropólogos, consigamos olhar a criança como um ‘outro’, inteiro e pleno, um agente social por si, e não como um ‘nós’ em ponto pequeno que temos vagamente guardado na memória, nem como um mero projecto ou esboço daquilo em que os anos e a experiência nos tornaram. Ao considerar a criança um ‘outro’ como os tantos ‘outros’ aos quais a Antropologia se tem dedicado, mais do que procurar

justificações para a longa ausência da infância na disciplina, estaremos a tirar vantagem dos progressos científicos que esta já fez, beneficiar-nos-emos com a maturidade do seu instrumental metodológico e conceptual, ao mesmo tempo em que o estaremos a enriquecer. Uma vez criadas as condições básicas e essenciais para termos um espaço próprio de investigação e reflexão antropológicas sobre a sociabilidade das crianças, poderão os estudos realizados no âmbito desta área científica, participar de maneira mais equilibrada no debate pluridisciplinar que nos exige a construção de um conhecimento o mais completo e profundo possível sobre a infância no mundo.

Crianças: grupo social sem poder?

Para termos uma ideia de como esta participação tem sido desigual, recorro aqui um pequeno episódio que ocorreu no início dos anos 90, no Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, Brasil, quando a antropóloga britânica Joanna Overing apresentou um seminário sobre os novos rumos e temas da antropologia na Inglaterra, país que, como sabemos, possui uma enorme tradição nesta ciência, inclusive no que refere aos estudos etnológicos. No debate final, não tendo Overing mencionado nada a respeito da existência de estudos sobre as crianças, eu perguntei-lhe se a infância também fazia parte desse conjunto de novos interesses dos antropólogos britânicos e, no caso de não fazer, que razões haveria para isso. Esta experiente etnóloga ficou uns instantes hesitante e acabou por sugerir que a lacuna “talvez” se devesse ao facto de serem as crianças um grupo social sem poder. O tema era tão estranho, ou estava tão distante das preocupações de todos os presentes no seminário, que não gerou qualquer comentário adicional, nem mesmo da minha parte, e logo se mudou de assunto. Mas a resposta de Overing ficou a ecoar na minha cabeça e acabou por estimular-me a pensar nas diferentes relações que são possíveis de

estabelecer entre as crianças e os agentes através dos quais se manifestam os vários tipos de poder existentes: político, social, educativo, familiar, económico, etc.

Como na altura eu já havia começado a estudar a infância entre os Xavante e aprendido algo sobre a organização social e política desta sociedade indígena, comecei por tentar perceber que tipo de poder recaía sobre as suas crianças, como este era exercido, por quem, e como as crianças a este reagiam. Mas, curiosamente, as conclusões preliminares de um ensaio que nessa época escrevo para a cadeira de Antropologia Política, a partir de dados etnográficos que havia recolhido na aldeia *Namunkurá*, apontam para uma direcção diferente da sugerida por Joanna Overing. Estes evidenciam, sim, traços de um poder que, em vez de exercido sobre as crianças e com a intencionalidade que geralmente se lhe atribui nos processos educativos, emana das próprias crianças, expressando-se subtil e inconscientemente na sua interacção com os restantes indivíduos com os quais compartilhavam as mais diversas situações da vida quotidiana.

Mesmo sem ter passado a explorar as questões relacionadas especificamente com a categoria analítica ‘poder’ em etapas posteriores de trabalho de campo, mantive-me atenta e pude dar mais substância a esta hipótese¹⁴. O poder que tenho percebido emanar das crianças Xavante manifesta-se através de traços de um comportamento comum a todas elas, a saber, a sua onnipresença na aldeia, a sua liberdade de acesso a tudo e a todos, e a possibilidade de olharem e participarem em tudo o que acontece à sua volta. Este comportamento, recorrentemente mencionado por muitos etnólogos que pesquisam em sociedades indígenas no Brasil (Cohn 2000, Ferreira 1992, Gregor 1977, Lopes da Silva 1981, 1983 e 1987b, Lopes da Silva, Macedo & Nunes 2002, Lopes da Silva & Young 1983, Maybury-Lewis 1984 e 1990,

¹⁴ Ver em Iturra (1996, 1998 e 2001) reflexões sobre o tema. Diz o autor “*A criança orienta o comportamento do adulto, mas não tem poder na vida social, como o adulto tem*” (1998:109).

Novaes 1983 e 1986, Vidal 1977, Viveiros de Castro 1986, entre outros), e sobre o qual reflecti em trabalho anterior (Nunes 1999), parece-me ser um privilégio que as crianças têm e que usam com poucas restrições, quer directa e espontaneamente à vista de todos, quer através de estratégias previamente estudadas, como, por exemplo, tendo pontos de observação dissimulados e especialmente bem localizados, a partir dos quais seguem o que se passa na aldeia e nas áreas em torno desta, sem darem a perceber aos outros a sua presença.

A legitimidade deste comportamento, que é previsto culturalmente e aceite entre os Xavante, permite às suas crianças seguir atenta e abertamente quase tudo o que os adultos fazem ou dizem, e, também, o que não deveriam fazer nem dizer. Ao mesmo tempo, permite-lhes descobrir o enorme conjunto de regras que todos seguem e que garantem a existência e manutenção de relações peculiares entre as pessoas desta sociedade, bem como os desvios a essas regras e os problemas que estes originam. Os adultos sabem que são observados pelas crianças e que não as podem mandar embora, sabem que lhes devem fornecer bons exemplos e que através delas as notícias se espalham velozmente por todas as casas. Por outro lado, as crianças estão sempre à mão e disponíveis para prestar pequenos serviços aos adultos, como, por exemplo, levar objectos, alimentos e recados que estes trocam entre si. Além disto, são também as crianças que estabelecem e mantêm o contacto entre os adultos que, de acordo com a organização social Xavante, devem observar estritas regras de evitação entre si.

Assim, perante a cumplicidade dos adultos e, em simultâneo, sem que isto ocorra isento de uma certa coerção sobre os mesmos, cria-se uma esfera de actuação e trocas onde as crianças, mensageiras, aprendizes e investigadoras, valendo-se da sua genuína curiosidade e flexibilidade, desempenham um papel social fundamental. Porquê? Porque uma parte significativa da informação que circula pela aldeia é captada e veiculada através do olhar das meninas e meninos,

da capacidade que cada um deles tem para compreender e interpretar os factos que observa, da sua habilidade para os relatar, modificar, reinventar ou, até mesmo, omitir. Se pensarmos que desta maneira as crianças não só captam saber como também o elaboram e, mais do que isso, o transformam e redistribuem, torna-se mais do que evidente que estas participam activa e criativamente na construção e transmissão de um conhecimento que é importante para todos. Penso que este conjunto de observações pode indicar a possibilidade de uma perspectiva de investigação que sirva para questionar e aprofundar a ideia de serem ou não as crianças, as Xavante ou quaisquer outras, um grupo social sem poder.

Uma reflexão sobre os traços mais notórios nos comportamentos das crianças numa aldeia Xavante foi inicialmente desenvolvida na minha dissertação de Mestrado (Nunes 1999), não a propósito do poder ou do controle social, mas sim, do universo de referências fundamentais ao processo educativo vivenciado por este povo indígena no Brasil¹⁵. Voltar a evocá-los brevemente neste preciso contexto – em conexão com a sugestão de Overing – tem como objectivo mais imediato demonstrar que é suficiente um momento maior de reflexão e de questionamento de ideias rapidamente afloradas, para se descobrir mais uma das muitas perspectivas de investigação ainda por explorar no debate sobre o papel social da criança, complexificando-se a discussão em torno da sua participação efectiva como agente social.

A acção social da criança, quando de todo considerada nos estudos sociais, tem sido geralmente tomada como mera extensão da dos adultos, portanto, sem existência própria. É este tipo de concepção sobre a infância que transparece na maior parte da bibliografia antropológica e etnológica produzida

¹⁵ Alguns dos resultados já apresentados nessa Dissertação de Mestrado (Nunes 1999) são novamente utilizados na presente investigação. São dados aos quais se somaram novas informações etnográficas e bibliográficas, que permanecem em elaboração e que têm ganho outros desdobramentos.

até às últimas décadas do século XX¹⁶. Como veremos através da recensão bibliográfica apresentada no decorrer deste capítulo, poucos foram os investigadores que conseguiram reagir a esta concepção, quer esboçando críticas, quer evidenciando as dificuldades em encontrar um enquadramento teórico que lhes permitisse prosseguir. Por conseguinte, o processo que provocou mudanças teóricas significativas foi muito lento. Os impasses demonstram que não bastava que se realizassem mais estudos sobre a infância. Era crucial, sim, que houvesse uma mudança de atitude na condução desses estudos e na análise de dados recolhidos, o que só vem a acontecer de maneira mais abrangente, sólida e contínua na última década do século passado. Partir do pressuposto de que as crianças são agentes activos na construção social da infância tem sido, com efeito, a peça propulsora da mais nova abordagem do tema e do surgimento, finalmente, de uma área da Antropologia a este especificamente dedicada.

A maneira como a infância foi tratada pelas várias correntes teóricas da Antropologia e Sociologia¹⁷, foi alvo de alguns ensaios bibliográficos críticos, no âmbito dos estudos contemporâneos (Buttler & Shaw 1996, Corsaro 1997, Hirschfeld 2002, James & Prout 1990a e 1995, James, Jenks & Prout 1997, Jenks 1982 e 1996, Qvortrup 1995a e 1995b, Toren 1988a, 1988b, 1990, 1993, entre outros). Ainda sobre esta temática e no âmbito da produção em língua portuguesa cabe destacar, igualmente, as avaliações e comentários bibliográficos presentes nos trabalhos de Alvim e Valadares (1988), Cohn (2002), Del Priore (1991a e 2000), Iturra (1990a, 1990b, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001 e 2002), Lopes da Silva, Macedo & Nunes (2002), Nunes (1999 e 2002a), Pinto & Sarmiento (1997 e 1999), Rizzini (1997a e 1997b), e Rizzini (2000a). Através destas obras o leitor poderá tomar conhecimento das diversas perspectivas

¹⁶ Inclusive na bibliografia que se refere aos povos indígenas no Brasil. Ver capítulo 2, desta Parte.

¹⁷ Em alguns estudos recentes têm-se verificado existir uma grande sobreposição de interesses e temáticas sobre a infância, por parte destas duas disciplinas, havendo preponderância dos estudos sociológicos. Neste trabalho, porém, são prioritariamente focalizadas as contribuições da Antropologia.

mediante as quais a presença da infância foi percebida, quer a nível dos estudos de maior impacto internacional, uma vez que escritos em inglês, quer dos que mais especificamente se referem ao Brasil e a Portugal.

As apreciações bibliográficas que farei neste capítulo constituem uma proposta bem mais modesta. Porém, fazer uma referência aos principais personagens que marcaram o percurso e a formação desta nova área de estudos é um procedimento absolutamente incontornável, de modo a tentar perceber alguns dos motivos porque esta se desenvolveu tão lentamente, o que constrangeu a sua dinâmica, e como surge o empolgamento verificado nas últimas décadas. Além do mais, penso que seja igualmente necessário conhecer as tendências, as dificuldades, os limites e os alcances da produção científica mais recente, até mesmo para melhor se poder situar e avaliar a contribuição deste trabalho.

Nesta recensão sobre a presença da infância na Antropologia, serão enfatizadas e destacadas as contribuições produzidas no âmbito dos estudos etnológicos voltados para as pequenas sociedades não-ocidentais. Uma vez que os estudos contemporâneos se firmaram a partir da crítica aos paradigmas evolucionista e culturalista, e que estes paradigmas se construíram com base em informações etnográficas recolhidas entre povos não-ocidentais, começarei por avaliar a sua participação neste processo. Será também rapidamente referenciada a contribuição dos estudos etnológicos sobre o desenvolvimento do ciclo de vida do indivíduo e a organização social do grupo doméstico, temas dos quais, ainda hoje, continuam a emergir muitas informações sobre a infância. A crítica ao paradigma sociológico clássico sobre socialização infantil será igualmente abordada, bem como a revisão empreendida pela História à compreensão do surgimento da ideia de infância. Finalmente, comentarei as condições de preparação e consolidação das pesquisas mais recentes, a construção de novos paradigmas e abordagens teóricas para o estudo da vida cultural e social das crianças, e as vertentes mais marcantes já passíveis de identificação nesta revisão epistemológica sobre a infância.

É de notar que a Antropologia da Infância tem-se vindo a construir sobretudo a partir de investigações realizadas em sociedades urbanas, no decorrer dos últimos 10 ou 15 anos. Não obstante as minhas avaliações sobre o percurso e formação desta área científica sejam muito próximas às dos autores acima referenciados, com os quais, entre outros, mantereí diálogo neste trabalho, penso-as e articulo-as, particularmente, a partir da investigação que eu mesma mantenho em curso numa sociedade indígena no Brasil. As apreciações aqui presentes, intencionalmente, reflectem esse recorte. Creio que possa, deste modo, vir a acrescentar mais uma perspectiva de investigação e reflexão àquelas que já existem, dando-lhe visibilidade. Ademais, ao defenderem a existência de ‘infâncias’ constituídas na diversidade cultural e social dos povos do mundo, os estudos contemporâneos mencionam, com frequência, a necessidade de acesso a material comparativo mais abrangente, recolhido e elaborado dentro dos parâmetros desta nova abordagem.

Cultura, personalidade e grupo doméstico: faces distintas de uma ideia hegemónica

*“Children are newcomers as a subject of literature, newcomers in the study of human physiology and anatomy, newcomers in the social sciences. (...) As in all areas in which disciplined observation replaces traditional point of view, the study of real children has met with many kinds of opposition”*¹⁸ (Mead 1955:3).

As primeiras referências às crianças na literatura antropológica surgem em finais do século XIX, em textos de autores evolucionistas, reveladas

¹⁸ “As crianças são um tema recente na literatura, são recentes nos estudos de fisiologia e anatomia humanas, são recentes nas ciências sociais. (...) Tal como em todas as áreas nas quais a observação disciplinada substitui os pontos de vista tradicionais, os estudos sobre as crianças têm-se deparado com vários tipos de oposição” (minha tradução).

pelo esforço científico que procura estabelecer padrões para os estágios de desenvolvimento da espécie humana (Tylor 1871 e Spencer 1882, por exemplo)¹⁹. Na época busca-se, igualmente, sustentação para as teorias sobre os povos ditos primitivos e selvagens, para a distinção entre pensamento primitivo e pensamento racional: a criança necessita de se tornar adulta e o selvagem de se civilizar, processos considerados equivalentes. Assim, para estes cientistas, o comportamento infantil afigura-se interessante de observar porque se julga que fornece explicações sobre aquilo a que chamam ser ‘a infância da humanidade’. O interessante não é, portanto, a criança em si mesma, mas sim os sinais que esta pode fornecer sobre a origem da espécie e a aquisição de humanidade.

Colocada desta maneira, friamente, a ideia pode parecer absurda. Porém, ecos deste discurso conseguem atravessar quase 100 anos, cristalizando-se no discurso das Ciências Sociais e migrando para o das áreas científicas que mais lidam com as questões que concernem às crianças, nomeadamente, a Pedagogia, a Psicologia e a Assistência Social, e, em menor escala, a Medicina e o Direito²⁰. Galgando os limites do trabalho académico e científico, este tipo de linguagem foi o que também alimentou por muito tempo as filosofias subjacentes aos projectos de desenvolvimento oriundos do mundo norte e destinados ao mundo sul, nomeadamente, às sociedades que não detêm o tipo de tecnologia ocidental, onde a tradição oral é mais forte do que a da escrita, e onde existe uma economia baseada em padrões de reciprocidade totalmente diferentes dos que

¹⁹ Para além dos antropólogos evolucionistas, alguns viajantes aventureiros e escritores observaram e produziram textos sobre sociedades ‘exóticas’, nos quais é possível encontrar descrições sobre a infância. Entre estes, em 1906, Duddley Kidd publica *Savage Childhood*, e em 1923, George Grinnell publica *The Cheyenne Indians*. Ambos são mencionados por Mead (1955), num momento em que esta afirma que até à década de 20 não existiram estudos sérios sobre crescimento infantil.

²⁰ Ver em Nunes (1999), capítulo 1, uma apreciação sobre a contribuição destas disciplinas aos estudos sociais sobre a infância, com base em bibliografia produzida até final dos anos 80. Apesar de sustentadas por pressupostos que foram posteriormente questionados no âmbito das Ciências Sociais, estas contribuições são importantes na medida em que revelam evidências sobre a constituição de um certo tipo de conhecimento sobre a infância, e cobrem perspectivas de investigação e análise que fogem do alcance das que são próprias desta área científica. A interdisciplinaridade é recomendada pelos estudos sociais contemporâneos.

existem entre nós. Estas sociedades eram até há pouco tempo atrás, e em diferentes gradações, frequentemente consideradas como estando ‘ainda’ num estágio de evolução semelhante ao dos ‘selvagens’, precisando de se desenvolver, ou seja, de se encaminhar para a ‘civilização’. Estas ideias, talvez expressas por outras palavras mas mantendo o mesmo significado, ainda sustentam muitos destes projectos, conscientemente ou não, mas certamente induzindo a preconceitos de várias ordens.

A Etnologia tem fornecido ao mundo referências importantes no sentido de desmontar esta visão equivocada sobre os povos ditos ‘não-ocidentalizados’ ou ‘não-civilizados’. Contudo, a infância foi até ao final dos anos oitenta um tema quase ausente da sua agenda de interesses e prioridades, e, este foi um dos motivos porque as ideias presentes na virada do século se arrastaram incólumes por décadas a fio, em tamanho descompasso com outros tópicos de investigação antropológica. Só nas últimas duas décadas do século XX, especialmente no decorrer dos anos 90, se conseguem verificar avanços significativos nos estudos antropológicos sobre a infância, a ponto de provocar uma reviravolta nestas concepções, e de ensejar uma atitude que questionasse, em carácter mais radical e definitivo, os pressupostos que as sustentavam.

Do legado evolucionista, portanto, no que refere à infância, para além de algumas curiosidades etnográficas reveladas sobre os povos observados nas últimas décadas do século XIX, e tendo em conta a escassez e a precariedade dos meios de registo e das condições de acesso que então havia, interessa-nos reter, sobretudo, o facto de que são os fundamentos desta corrente teórica que influenciam a teoria sobre o desenvolvimento infantil, conduzida pelo psicopedagogo Jean Piaget, a partir dos anos vinte. Aproximadamente na mesma época, influenciaram, também, a construção dos conceitos sociológicos de socialização infantil. Isto é particularmente importante uma vez que são estas teorias e as suas explicações que predominam na edificação de todo o conhecimento sobre a infância, desde então até ao início dos anos oitenta, quando

começam a ser publicados os resultados de questionamentos mais contínuos e frequentes, que surgem quer externa quer internamente à Psicologia e à Sociologia (Denzin 1977, Hirschfeld 1988, 1989 e 1993; Kleine 1975; Lave 1988; Miller 1979; Richards 1974; Richards and Light 1986; Tonkin 1982; Urwin 1985; Walkerdine 1984; entre outros). Nas críticas destes autores inclui-se a defesa do contexto social como variante de análise, questão à qual voltaremos mais adiante, neste capítulo.

No âmbito da Antropologia, no que refere à infância, a primeira tentativa de rompimento com os pressupostos evolucionistas foi empreendida por Margaret Mead. Evocá-la no início deste sub-item deve-se a uma série de razões que passo a expôr. A primeira, porque foi esta antropóloga que no final da década de vinte trouxe, efectivamente, as crianças para a Antropologia e nos alertou para a influência da cultura no seu processo de crescimento, contrapondo-se, assim, às acepções que acima mencionei, que explicavam o comportamento infantil como sendo, em essência, determinado biologicamente. Apesar da sua obra ter incidido mais em questões relacionadas com a adolescência, sexualidade e o género (1931a, 1935 e 1949), foi Mead que recolheu e deu forma ao maior conjunto de dados etnográficos, sistemáticos e contínuos, que existe sobre a infância em sociedades não-ocidentais. Isto porque, mesmo não tendo concentrado nas crianças o cerne dos seus interesses, defendia que conhecer a sua vida era fundamental para se entender o que acontecia nas etapas de crescimento seguintes, ou seja, na adolescência. Segundo Mead, as crianças não nascem samoanas ou balinesas, mas tornam-se samoanas e balinesas através de um processo educativo que está, a um tempo só, imerso na cultura e emergindo dela, e que não depende exclusivamente das etapas de maturação biológica do indivíduo.

Orientada por Franz Boas, sob a influência de Ruth Benedict e fazendo uso de métodos de investigação que começavam a identificar-se como específicos da antropologia – métodos qualitativo e comparativo, relativizadores

do etnocentrismo ocidental –, Mead introduz uma enorme inovação no modo de estudar a infância e a adolescência. Em vez de observar as crianças e jovens em contextos isolados, em vez de lhes apresentar questionários e testes, ou de elaborar estatísticas baseadas em amostras populacionais, metodologias estas mais recorrentes na pesquisa em Psicologia e Sociologia, era na observação continuada e na participação no seu dia a dia na aldeia onde moravam, que recolhia os seus dados.

Os métodos de recolha etnográfica de Mead, seguindo Malinowski (1922 e 1926), Boas (1925) e Bateson (1936), entre outros, não obstante as actuais polémicas em torno das informações que estes antropólogos recolhiam das realidades socioculturais às quais, na época, eram os únicos a ter acesso, são métodos válidos, reconhecidos e amplamente usados até aos dias de hoje. Mead e Bateson, por exemplo, foram os pioneiros no uso de fotografia (Mead & Bateson 1942) e filme²¹, como recursos que permitiam dar às suas observações etnográficas maior objectividade²². A informação que as imagens propiciavam era por estes considerada como inclusiva, e não apenas complementar ou ilustrativa, já que estas mostravam uma imensidade de detalhes sobre os quais era impossível escrever. O trabalho que desenvolveram com as imagens continua sendo uma referência na fundamentação dos estudos de Antropologia Visual²³, uma área que cada vez mais cativa interesses e está em intensa expansão.

O ambiente antropológico onde Mead actuava como investigadora, no entanto, não parece ter-lhe dado todo o suporte teórico que necessitava para

²¹ *A Balinese Family* (1951), *Karba's First Years: A Study of Balinese Childhood* (1952) e *Learning to Dance in Bali* (1978) são filmes produzidos por Margaret Mead e Gregory Bateson.

²² Ver também Mead & MacGregor (1951).

²³ A contribuição de Mead à Antropologia Visual é marcada, por exemplo, pela realização do *Margaret Mead Film and Video Festival*, que anualmente ocorre no *American Museum of Natural History*, New York. Este Festival aconteceu pela primeira vez em 1977, em homenagem aos 75 anos de idade desta antropóloga e aos seus 50 anos de colaboração no referido Museu. O que era para ter sido um evento único, tornou-se um evento anual, que continua a reunir os interessados pelo filme documentário, promovendo o entendimento intercultural através das imagens.

proceder à análise do material que trazia das suas etapas de pesquisa de campo, nomeadamente, dos dados sobre os jovens e as crianças. O seu primeiro livro, *Coming of Age in Samoa*, publicado em 1928, considerado um dos grandes clássicos e best-seller da Antropologia, surge com o sub-título *A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, o que indica, por um lado, o vigor da influência das teorias oriundas da Psicologia no trabalho de Mead, e, por outro, a falta de um espaço académico acolhedor no seio da Antropologia para abordar o que emergia sobre a infância e a adolescência. E esta é a segunda razão pela qual Mead é aqui evocada.

Ao longo de toda a sua extensa obra podem-se encontrar sempre referências às crianças, mas o que escreve especificamente sobre a infância, apesar da insistente atenção aos aspectos culturais, localiza-se mais no âmbito da Psicologia Infantil do que numa incipiente Antropologia da Educação ou da Infância, e é em parceria com psicólogos que, sobre este tema, desenvolve muitas das suas reflexões²⁴. O conhecimento sobre a infância, apesar da contribuição de Mead ao incluir a ‘cultura’ como variante de análise, continuou a crescer sob a égide dos estudos psico-pedagógicos de Piaget sobre o desenvolvimento da personalidade e o desenvolvimento infantil.

O conhecimento sobre a infância era, portanto, até então, domínio quase absoluto da Psicologia. Eram os psicólogos os que mais se dedicavam ao seu estudo e foi esta disciplina a que mais pesquisou e publicou sobre o tema. Assim aconteceu por décadas a fio, sem que os questionamentos que surgiam, esporadicamente, fossem suficientemente significativos para provocar profundas revisões epistemológicas. Até há poucos anos atrás, quaisquer perguntas que surgissem sobre a infância, quer aos educadores, quer aos antropólogos, eram de imediato dirigidas à Psicologia, campo científico onde se buscava esclarecer todas as dúvidas e solucionar todos os problemas, e que oferecia tanto um

²⁴ Margaret Mead publica no *Handbook of Child Psychology* (1931b), na revista *Psychiatry* (1947), no *Manual of Child Psychology* (1954a) e no *American Journal of Orthopsychiatry* (1954b). Ver referências completas na Bibliografia.

conjunto sólido de referências bibliográficas, como uma experiência garantida institucionalmente.

Os estudos etnológicos de Mead sobre a infância não conseguiram, em absoluto, quebrar essa hegemonia, senão abrir-lhe algumas brechas. Durante a sua longa carreira, que atravessou diversas correntes teóricas antropológicas, poucos antropólogos a acompanharam na tentativa de tornar presentes e constantes os estudos culturais e sociais sobre crianças. A adolescência, género e sexualidade, foram temas que cativaram muito mais os seus discípulos. A falta de uma mais vasta e diversificada etnografia da infância, recolhida por outros antropólogos/etnólogos, de modo a propiciar a Mead um exercício comparativo mais alargado e o desafio de um debate teórico mais sólido e abrangente, limitou o alcance do seu trabalho pioneiro e inovador. Acabava por não conseguir distanciar a avaliação que fazia dos seus próprios dados etnográficos, dos padrões educacionais norte-americanos, para os quais tentava, aliás, procurar explicações, e que eram objecto de intenso e efervescente estudo por parte da Psicologia da época, de cuja influência, por sua vez, Mead jamais conseguiu escapar.

O desinteresse por parte da antropologia pelos assuntos da infância foi, explicitamente, apontado por Margaret Mead num artigo escrito em meados da década de 70 (Mead 1975), onde, ao dissertar sobre as potencialidades da actividade lúdica infantil, se interroga a propósito desta lacuna. Identifica-a, então, como resultado de uma negligência que tem origem numa característica das chamadas ‘altas culturas’, nas quais a nossa – a ocidental – se inclui, e onde as crianças são geralmente consideradas como seres sociais incompletos, corroborando as avaliações que o historiador Phillipe Ariès faz sobre a infância no decorrer de vários séculos de história europeia (Ariès 1962).

Mesmo sendo resumidos os comentários que aqui faço sobre a obra de Mead, até porque o meu presente objectivo não é um estudo teórico profundo sobre esta em confronto com a emergência da Antropologia da Infância nos anos

noventa²⁵, julgo que foi possível assinalar a sua importância no contexto deste debate em construção. Penso, também, que fica claro porque considero serem tão pertinentes e contundentes as observações que esta antropóloga faz no artigo acima citado (1975), escrito quase no fim da sua carreira, sobre a ausência da infância em décadas de Antropologia. A sua experiência dá-lhe, aliás, toda a legitimidade para esta observação.

A posição que Margaret Mead conquistou em 55 anos de intensa actividade científica, destacando-se também como pesquisadora mulher num universo de investigação inicialmente dominado por homens, é comparável à de poucos. Mas em meados dos anos oitenta, já depois da sua morte, a sua obra é criticada por Derek Freeman, que questiona os seus métodos de pesquisa e de análise do material recolhido entre 1925 e 1926, em Samoa, e a acusa de forjar os dados de modo a que estes revelassem, não a realidade do povo observado mas, sim, o que ela queria provar (Freeman 1983)²⁶. A dificuldade de acesso às dezenas de pequenos artigos de Mead citados e contestados por Freeman, bem como à vasta obra deste autor sobre Samoa, e não sendo eu especialista em etnologia do Pacífico Sul, faz com que seja difícil avaliar, em geral, a fundamentação das críticas deste último. Contudo, no que refere à infância, as observações breves que Freeman faz chamam-me a atenção para a ocorrência de algumas generalizações em Mead. A minha leitura da obra desta última, no entanto, indica-me que estas generalizações provavelmente se mantiveram como tal porque, no momento certo, teria faltado a Mead o contraponto de uma base teórica que desencadeasse o questionamento que dá dinamismo à investigação e que exige uma maior precisão, quer na observação de campo, quer na análise dos

²⁵ Muito embora considere esta tarefa absolutamente relevante e merecedora de atenção específica. Aqui fica a sugestão.

²⁶ Estas críticas de Freeman provocaram um certo impacto no meio académico da Antropologia, pois não só vieram atingir uma das figuras mais clássicas e carismáticas na história da disciplina, como vieram pôr em causa métodos, teorias e resultados construídos ao longo de décadas. As críticas de Freeman foram posteriormente desmontadas pelo antropólogo Orans (1996).

dados, quer ainda na formulação dos resultados. Embora as suas pesquisas não tenham sido realizadas só em Samoa, mas também em Bali e entre os Arapesh e os Mundugumor, bem como entre povos indígenas da América do Norte – o que lhe permitiu o exercício comparativo entre a diversidade contida nos seus próprios dados sobre a infância – faltou-lhe a possibilidade de estender esse exercício comparativo às pesquisas de outros antropólogos sobre a mesma temática. Estas, infelizmente, não existiam proporcionalmente às de Mead, nem em quantidade, nem em qualidade.

No que refere especificamente ao surgimento de uma área da Antropologia dedicada à infância, o que julgo ser pertinente reter da polémica levantada em torno da obra desta antropóloga é, sobretudo, que o seu trabalho sobre as crianças, ainda que sistemático e prolongado, apresenta fragilidades que em muito se devem ao facto de ter se desenvolvido demasiado isolado, ou sozinho, dentro desta disciplina. Por outro lado, a re-edição de algumas das mais significativas obras de Mead, por ocasião do centenário do seu nascimento, e o facto de serem estas mencionadas em alguns dos estudos mais recentes²⁷, revela que a sua contribuição se mantém importante e única no género, e que ainda é uma referência para se pensar a infância²⁸, nem que seja através da sua contestação.

²⁷ (Caputo 1995, Hirschfeld 2002, James, Jenks & Prout 1997, James & Prout 1990a e 1995, Jenks 1982 e 1996, Toren 1993, Wulff 1995, entre outros). De notar, porém, que a maioria dos estudos recentes sobre a infância se reporta a sociedades urbanas modernas e que os de Mead focalizam, essencialmente, sociedades não-ocidentais, o que talvez dificulte o exercício comparativo.

²⁸ Há alguns autores de menor visibilidade internacional que, segundo Hardman (1973), perante a escassez de referências que reportam a esta época vale a pena mencionar. É o caso de Newbury (1938), que pesquisou na Nigéria, e que corrobora a opinião de Mead de que ao estudar as crianças, seus jogos e brincadeiras, se obtêm informações importantes para a compreensão do que acontece com o indivíduo nas etapas etárias seguintes. O trabalho de Goodman (1959), que investigou no Japão, revela uma pesquisadora excepcionalmente interessada no universo da infância e inspirada pela vertente culturalista de Mead, ao defender que as crianças são informantes tão qualificados como os adultos, que avaliam de um modo muito directo e sem filtros de interpretação a sua cultura e o que vêem acontecer ao seu redor, e que a sua ingenuidade pode revelar aspectos da vida societária que os adultos não evidenciam. Em 1970, Goodman publicou outro trabalho, onde tenta abordar vários temas societários

Depois da época áurea da abordagem da infância nos estudos culturalistas americanos (até aos anos trinta/quarenta), e dos resultados da sua contribuição e parceria com a Psicologia, uma outra maneira de reflectir sobre os primeiros anos de vida do indivíduo surge em conexão com um novo interesse na pesquisa em Etnologia. Em sobreposição com a fase posterior dos estudos de Mead, a infância começa a ser objecto de interesse indirecto por parte de um grupo de antropólogos que, nos meados do século XX, ainda no âmbito das pequenas sociedades não-ocidentais, se concentram nos estudos sobre a organização familiar e do grupo doméstico, *locus* do processo de reprodução social.

Se para Mead e seus discípulos a infância fornece pistas culturais que permitem entender melhor a adolescência e os processos psicológicos de formação da personalidade, para esses outros pesquisadores a infância passa a ser encarada, essencialmente, como uma etapa do ciclo de vida do indivíduo, que é importante porque assegura a continuidade física e social do grupo, através da sucessão de gerações. Esses estudos, entre os quais destacamos as contribuições de Meyer Fortes e Jack Goody, continuam a evidenciar um enorme esforço no sentido de romper com as teorias do determinismo biológico, ao mesmo tempo em que, ao fazê-lo, insistem na indicação de uma nova, e própria, esfera de investigação da Antropologia, cuja área teórica querem demarcar.

“A social system, by definition, has a life. It is a social system, that particular social system, only so long as its elements and components are maintained and adequately replaced; and the replacement process is the crucial one because the human organism has a limited life span. (...) These processes have biological determinants. (...) From the anthropological point of view, the important thing is that the physical growth and development of the individual is embodied in the social system through his education in the culture of his society, and the succession of the generations through their incorporation in the social

segundo o ponto de vista das crianças mas que, ainda de acordo com Hardman (ibid), tropeça em procedimentos formais que se relacionam com a cultura em questão, limitando-se, assim, o alcance da proposta.

*structure. The facts of physical continuity and replacement are thus converted into the process of social reproduction”*²⁹ (Fortes [1958] 1971:1).

O autor não nega, portanto, a existência de um processo biológico/físico que mereça ser atentamente observado no decorrer do ciclo de vida do indivíduo e do grupo doméstico, mas este, como tal, é considerado competência da Fisiologia, da Genética e da Demografia. O que compete à investigação antropológica são os aspectos sociais e culturais que se evidenciam ao longo desse processo. O desafio consiste em demonstrar em que medida estes aspectos actuam e se responsabilizam pelas mudanças que ocorrem desde o nascimento até à morte, quer para cada indivíduo, quer para o grupo ao qual pertence. Para a Antropologia, o que indica o crescimento do indivíduo e as mudanças que ocorrem ao longo das várias etapas do seu ciclo de vida, são os diferentes tipos de relação que este vive dentro do seu grupo doméstico, e não as várias fases de maturação biológica que atravessa. Estas últimas são consideradas apenas como importantes sinais que indicam a prontidão física do indivíduo para passar à fase seguinte. Mesmo sabendo-se que a reprodução social do grupo é tributária da reprodução física dos indivíduos, é a primeira que esta disciplina clama como sendo seu foco de atenção e reflexão científicas, ao lado dos costumes e instituições que revelam a maneira como as pessoas se organizam, estabelecem trocas e se identificam, mantendo, refutando ou transformando um vasto conjunto de comportamentos e de saberes de geração em geração³⁰.

²⁹ “*Um sistema social, por definição, tem vida. É um sistema social, um sistema social específico, apenas enquanto os seus elementos e componentes são adequadamente mantidos e substituídos; e o processo de substituição é o que é crucial uma vez que o organismo humano tem uma duração de vida limitada. (...) Estes processos contêm determinantes biológicos. (...) Do ponto de vista da antropologia, o que é importante é que o crescimento e desenvolvimento físico do indivíduo está incorporado no sistema social através da educação que recebe dentro da cultura da sua sociedade, e a sucessão de gerações através da sua incorporação na estrutura social. Os factos de continuidade e substituição física são, assim, convertidos no processo de reprodução social*” (minha tradução).

³⁰ A título de exemplo, menciono que a recuperação demográfica que nas últimas 2 ou 3 décadas conseguiram realizar alguns grupos indígenas no Brasil, entre os quais estão os próprios Xavante, permitiu-lhes retomar práticas e rituais que se encontravam em desuso apenas porque faltavam indivíduos que preenchessem os papéis sociais requeridos.

As investigações que dão suporte a esta postura defendem, portanto, que o indivíduo não se desenvolve ou cresce só física ou biologicamente, mas que o processo de crescimento está directamente vinculado ao sistema social do grupo ao qual pertence, e que é concretizado através de um processo educativo próprio da sua cultura e do alargamento progressivo das relações sociais que estabelece desde o seu nascimento até à sua morte. É no âmbito destes estudos, concentrados na vivência quotidiana da vida em família, seja esta mais ou menos extensa, que as crianças passam a ser mencionadas mais frequentemente e num leque mais vasto de assuntos, tais como a concepção e o nascimento, a socialização e os esquemas de aprendizagem, as actividades domésticas, o parentesco, a nomeação e a preparação para os rituais de iniciação à vida adulta. Segundo estes autores, de entre as diversas fases do ciclo de vida, os períodos da infância e da adolescência apresentam-se como privilegiados para ilustrar esta abordagem antropológica sobre as etapas de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, porque são aqueles em que se presenciam as mudanças mais visíveis e marcantes, quer do ponto de vista físico, quer do social.

Contudo, ao apreciar o conjunto de trabalhos organizados por Goody, verifico que após procederem a descrições etnográficas mais ou menos detalhadas destas fases do ciclo de vida, as atenções dos vários autores se voltam inteiramente para a vida adulta das comunidades e dos grupos domésticos estudados (Goody [1958]1971). O interesse pelo nascimento de uma criança, quando enfatizado, fica circunscrito ao facto de inaugurar uma nova fase no desenvolvimento do grupo doméstico, uma vez que o expande e assegura a sua continuidade. Traços dessa tendência são dados por Stenning, por exemplo, ao reportar-se às suas investigações na sociedade africana Fulani. Este antropólogo afirma que o nascimento de uma criança é *“only one stage, although a crucial one, in the formation of a domestic unit based upon the family”*³¹ (Stenning [1958]1971:93). Mas nem mesmo a admissão de se tratar este de um facto

³¹ “só uma etapa, apesar de crucial, na formação da unidade doméstica baseada na família”. (minha tradução).

crucial, faz com que a criança seja trazida para o cerne da análise, de modo a que se investigue, por exemplo, e entre tantas outras questões, como ela entende essas relações que dão forma e conteúdo ao grupo doméstico do qual faz parte, como é que nestas interage e se reconhece.

Se é verdade que as referências à infância ponteiavam os textos e fornecem detalhes considerados de certa relevância para a compreensão do contexto ao qual estes investigadores se dedicam, é também verdade que o que continua a ser objecto de estudo e alvo de reflexão teórica é, essencialmente, o adulto que a criança, um dia, virá a ser. Como consequência é possível constatar que nem mesmo depois das pesquisas em torno da organização da família e do grupo doméstico se terem revelado privilegiadas em proporcionar informações sobre a infância, e indicar a existência de imensas potencialidades ainda por explorar, se consegue avançar concreta e significativamente na construção de uma base de reflexão teórica concentrada nessa faixa etária. As crianças continuam a ocupar um lugar secundário e passivo nas análises empreendidas. A sua participação continua a ser meramente ilustrativa dos assuntos que estão no âmago da discussão sobre outros temas, mantendo-se, inalterável e inquestionável, a tendência que até então existia.

Note-se, no entanto, que houve alguns sinais indicadores da possibilidade de revisão desta tendência. Um bom exemplo está num dos trabalhos de Evans-Pritchard, sobre os Nuer. Muito embora não seja neste demonstrado um interesse pelas crianças em particular, nas entrelinhas, estas são rapidamente referenciadas como potenciais reveladores de algo que conviria investigar. A propósito da estreita relação entre os Nuer e seu gado, e das regras de uso dos mesmos nomes para designar os animais e as pessoas, inclusive os meninos que serão iniciados, escreve o autor:

“There is nothing that should surprise us in Nuer speaking metaphorically of boys by the same word (ruath) as they use for young bulls and for the male young of other animals, and, by contrast, of man by the same word (tut)

*as they use for adult bulls and adult males of other animal species. It is natural - it would be remarkable were it not so - that Nuer use cattle metaphors in speech and gesture. Nevertheless, the evidence, some of which I have presented, suggests that there is more in it than that"*³².
Evans-Pritchard (1956:257).

Obviamente, não me parece que o objetivo de Evans-Pritchard fosse avançar com a análise que ele mesmo menciona como profícua. De qualquer modo, o seu comentário alude a mais uma perspectiva de investigação ainda não trabalhada.

No que refere à recolha e ao tratamento de dados sobre a infância, ao compararmos a contribuição dos estudos pioneiros da culturalista Margaret Mead com os estudos em torno do ciclo de vida do indivíduo e da organização do grupo doméstico, podemos de imediato perceber que os segundos sofrem uma influência muito menor por parte das teorias psicológicas. A contribuição desta perspectiva introduzida por Fortes e Goody na construção de um referencial teórico para a infância é significativa pois, apesar de nos apresentar referências dispersas e pouco contínuas, proporciona acesso a uma diversidade de informações etnográficas sobre as crianças nas pequenas sociedades não-ocidentalizadas, recolhidas por diversos antropólogos. Reunem-se, assim, condições mais adequadas para proceder ao exercício comparativo. Ademais, mesmo que não tenha sido sua intenção, ao evidenciarem que o ciclo de vida e o grupo doméstico podem ser dos mais rentáveis *loci* de investigação sobre a infância, e sendo estes temas tópicos cruciais na investigação etnológica, deram legitimidade e indicaram, de forma bem concreta, um caminho possível para a busca de conhecimento sobre as crianças, no âmbito desta disciplina.

³² “Não há nada que nos possa surpreender no facto dos Nuer se referirem metaforicamente aos meninos com a mesma palavra (*ruath*) que usam para designar os bezerros ou outros machos novos, e, por contraste, aos homens com a mesma palavra (*tut*) que usam para os bois ou machos adultos de outras espécies animais. É natural que os Nuer – seria surpreendente se não o fizessem - usem o gado como metáfora gestual e verbal. No entanto, há evidências, muitas delas por mim observadas, que sugerem de que há neste facto algo mais do que isso” (tradução e grifo meus).

Fortes, Goody e Evans-Pritchard estão entre os antropólogos que influenciaram, em certa medida, a recolha de informações etnográficas sobre as sociedades indígenas brasileiras nas décadas de 50, 60 e 70, e, uma vez que a minha investigação se concentra numa destas sociedades, este é um motivo adicional pelo qual os incluo nesta apreciação bibliográfica. De referir que mesmo não tendo sido a infância, até agora, um tema objecto de atenção específica por parte dos etnólogos que pesquisam nos grupos indígenas no Brasil, é sob a égide dos estudos sobre a organização social destes grupos e das suas unidades domésticas que têm surgido os dados disponíveis sobre as crianças. A reflexão antropológica em torno dessas informações sobre a infância, contudo, tem sido rara. É interessante notar, porém, que as poucas tentativas realizadas, diferentemente do que aconteceu no período culturalista atrás referido, não se têm remetido aos domínios da Psicologia com o intuito de compensar a ausência de suporte teórico antropológico para tratamento do tema. No meu entender, isto significa que os estudos etnológicos sobre a infância nas sociedades indígenas brasileiras constituem um terreno quase virgem das influências mais comuns e marcantes que desde sempre dominaram a construção de conhecimento sobre a vida das crianças, contendo em si mesmo, conseqüentemente, um grande e inovador potencial de investigação³³.

O que pode ser uma vantagem, no entanto, encerra também algumas dificuldades. Isto porque, ao nível da Antropologia que se vai fazendo na América do Norte e na Europa no decorrer dos anos setenta e oitenta, o desencadeamento das mudanças de rumo na investigação sobre a infância não é especificamente marcado pela influência de pesquisas etnológicas voltadas para as pequenas sociedades, e sim, as que decorrem nos grandes espaços urbanos. Isto sugere, de imediato, alguma descontinuidade no enquadramento teórico do referencial que está em construção. Será este capaz de responder também a

³³ Uma avaliação sobre a presença da infância na antropologia brasileira, com especial incidência sobre os estudos de etnologia indígena, será apresentada no capítulo seguinte desta tese.

questões que emergem dos estudos sobre a infância nas sociedades não-urbanas? Será que a contribuição destes estudos pode trazer-lhe novas nuances? Será conciliável, do ponto de vista da reflexão teórica, a etnografia sobre a infância recolhida em grandes cidades europeias com a que, por exemplo, este meu trabalho sobre a infância Xavante proporciona? Deixando as respostas por ora em suspenso, vejamos, em seguida, alguns dos traços mais marcantes deste processo de mudança que, gradual e irreversivelmente, vai ganhando força, consistência e expressão a partir da década de 70.

O começo da mudança

“It may be asked: how can you study something that isn’t yet, except in terms of its development?” ³⁴ (Hardman 1973:87).

Tudo leva seu tempo. O embrião das mudanças, porém, já estava em gestação. Com ideias que se começam a desenvolver nessa década e que ganham maior impacto, abrangência e divulgação na década seguinte, alguns trabalhos científicos denunciam, em definitivo, o desconforto com ausência de referência aos temas ‘infância’ ou ‘vida social da criança’ nas Ciências Sociais e indicam uma mais fundamentada contestação aos pressupostos de até então.

Como veremos no decorrer deste subitem, a Antropologia não só começa a tentar encontrar caminhos dentro do seu próprio corpo teórico e metodológico, como estabelece um outro tipo de relação interdisciplinar com outras áreas das Ciências Humanas para pensar conjuntamente sobre a infância: a História ajuda a prestar esclarecimentos que passam por outras lentes de compreensão dos factos; os clássicos conceitos de socialização infantil passam

³⁴ “*Pode-se perguntar: como se pode estudar alguma coisa que ainda não existe, excepto em termos do seu desenvolvimento?*” (minha tradução; o grifo é da autora do texto).

por sérias revisões teóricas no âmbito da Sociologia; e a Assistência Social ajuda a descobrir verdades escondidas sobre a situação e condições de vida das crianças no mundo.

Uma obra que marcou bastante o início das mudanças de rumo nos estudos sobre a infância, tornando-se referência obrigatória para quem trabalha com este tema, é a do historiador francês Philip Ariès (1962). Ao investigar a História Social da Criança e da Família, e em particular, um vasto conjunto de representações visuais sobre a infância ao longo de séculos, Ariès demonstra como a infância é uma construção histórica, que emerge num dado momento histórico e num dado grupo social. Afirma categoricamente que, durante a Idade Média, as crianças, como crianças, não são representadas nas iconografias, o que o leva a supor que, nessa época, talvez as crianças não fossem reconhecidas como tal na relação com os adultos, ou seja, que não existisse um conceito objectivo para infância. Segundo este historiador, nas raríssimas pinturas em que é sugerida a presença de crianças, estas mais parecem homúnculos, pequenos seres desfigurados, como adultos comprimidos num tamanho reduzido.

Difícilmente se pode atribuir esta ausência na pintura medieval a uma questão de falta de habilidade artística, e a explicação que Ariès oferece como sendo a mais provável é a de que, nessa época, simplesmente, não houvesse espaço para a infância no âmbito das relações sociais. A criança, enquanto bem pequena e frágil, por não se saber se sobreviveria às doenças, não era considerada concretamente como um elemento na família. Por outro lado, assim que fosse ultrapassada essa fase etária de maior vulnerabilidade, a criança seria directamente introduzida no mundo dos adultos, das suas alianças e das suas relações e, como tal – uma espécie de adulto em miniatura – era representada nas iconografias.

Ariès e outros historiadores (DeMause 1976, Robertson 1976, entre outros) demonstram como o conceito de infância eclodiu apenas na modernidade

europeia, ao avançar no tempo e na história, em muito devido à influência das ideias iluministas de Rousseau.

*"For the first time in history, he [Rousseau] made a large group of people believe that childhood was worth the attention of intelligent adults, encouraging an interest in the process of growing up rather than just the product"*³⁵
(Robertson 1976:407).

A tese de Ariés desencadeou uma enorme euforia em torno do tema, recebendo várias avaliações críticas e alternativas nas décadas que se seguem, por parte de outros historiadores. A escassez de documentação histórica a propósito da infância, porém, não permite refutá-la inteiramente, senão, dar-lhe retoques, oferecendo mais perspectivas e exemplos para se pensar a questão, em face do que esta se mantém válida até ao presente (Beales 1975, Hanawalt 1977, Hunt 1972, Kroll 1977, Lastlett and Wall 1972, Pollock 1983, Stannard 1974, Wilson 1980, entre outros). A agitação deste debate trouxe contribuições importantes à História da Família e à História da Educação, estendendo-se ainda a outros domínios científicos. A perspectiva histórica sobre a infância, alargada a outras sociedades que não as europeias, é um tema que julgo profícuo na construção do conhecimento sobre o tema, abordado, ou não, a partir da Antropologia. Deixo aqui a sugestão.

Nesta apreciação sobre o percurso e a formação da Antropologia da Infância, na qual busco sinais que ajudem a uma reflexão etnológica específica focalizada nas pequenas sociedades não-ocidentalizadas, penso que o que o trabalho de Ariès traz de mais significativo é a ideia de que a infância nem sempre existiu, ou nem sempre existiu tal como a concebemos hoje. A proposta de se estudar a infância numa perspectiva diacrónica não só tem, implícita, uma clara contestação ao determinismo biológico, como também traz elementos

³⁵ *"Pela primeira vez na história, ele [Rousseau] fez com que um grande grupo de pessoas acreditassem que a infância era merecedora de atenção por parte de adultos inteligentes, encorajando mais o interesse pelo processo de crescimento das crianças do que pelo produto"* (minha tradução).

cruciais para avançar mais alguns passos seguros na reflexão sobre a existência de várias infâncias, por oposição à generalização da ideia de uma infância única e idêntica para todos os povos e em todas as épocas históricas. Esta tese acabou por vir a constituir uma das bases paradigmáticas dos recentes estudos sociais sobre a infância, e é particularmente importante tê-la presente quando se investiga a infância em sociedades diferentes e/ou distantes, quer no tempo, quer no espaço, daquela a partir da qual emergiu o conhecimento dominante. Quer isto dizer, por exemplo, que a infância entre os Xavante não pode ser compreendida somente à luz das categorias que identificam a infância entre nós. Este assunto será discutido mais detidamente, porém, nos capítulos que se seguem.

Um pouco antes do artigo que Mead publicou em 1975, páginas atrás referenciado, onde as explicações de Ariès lhe servem de referência para questionar a ausência de interesse pela infância na Antropologia, um outro texto aludindo à mesma problemática é publicado por Charlotte Hardman, no *Journal of the Anthropological Society of Oxford* (Hardman 1973). Vimos anteriormente que esta observação de Mead é relevante, tendo em conta, sobretudo, a incidência de estudos que realizou sobre a infância, no decorrer da sua longa carreira. Sem ter tido o mesmo impacto que o trabalho de Ariès, a importância do pequeno artigo de Hardman, antropóloga então menos experiente que Mead, consiste no facto de ser a primeira tentativa, dentro da Antropologia, de sistematização das tendências e contribuições sobre a infância existentes até então, e de identificação dos equívocos e impasses que haviam impedido os avanços desta área de estudos. Além disto, fornece uma indicação concreta, ainda que incipiente, de possibilidade de reversão desse quadro no âmbito desta disciplina.

De acordo com os levantamentos bibliográficos que consegui realizar sobre as ideias embrionárias de criação de uma área de estudos especificamente antropológicos concernentes às crianças, neste trabalho de título

absolutamente sugestivo, *Can there be an Anthropology of Children?*³⁶, Hardman oferece-nos a mais explícita e fundamentada referência pioneira àquilo que durante décadas a fio permaneceu silencioso e praticamente imutável. A autora não só afirma como demonstra, ainda que no espaço reduzido de um artigo, que nenhuma das correntes teóricas na história da Antropologia revelou, ou indicou, o que poderia vir a ser este particular campo de estudos. De um modo que antes ainda não havia sido nem tão clara nem incisivamente formulado, são apontadas pistas de reflexão que se remetem à abordagem evolucionista e à psicanálise, e à sua influência nos estudos sobre cultura e personalidade, cognição e desenvolvimento linguístico, campos estes onde até então se concentrava, e de onde emanava, todo o conhecimento sobre a infância.

A questão que Hardman suscita mais objectivamente é em que medida a Antropologia poderia ser diferente das outras abordagens, o que a caracterizaria tanto na pesquisa de dados, como na sua avaliação, e que nova compreensão poderia proporcionar? Tudo dependeria de uma mudança básica de atitude, que consistiria em passar a aceitar a existência de uma dimensão exclusiva relativa à criança, apontando, enfaticamente, a necessidade de se ultrapassar a visão comum e generalista de que a criança nada mais é do que receptáculo dos ensinamentos que lhe são passados pelos adultos, e cuja expressão e comportamento reflectem apenas os condicionamentos determinados pelo seu crescimento biológico, pelo ambiente que a circunda, pelas pessoas responsáveis pela sua educação. Se se mantiver esta atitude por parte de todos aqueles envolvidos com as crianças e empenhados no conhecimento sobre a infância, pouco mais ou nada se continuará a saber sobre estas, sobre a compreensão que têm da realidade, sobre os vários modos de como a elaboram e transformam. A criança que Hardman vê é um ser autónomo e criativo, e não um ser apenas assimilador do que os outros querem que ele seja. É a hegemonia da perspectiva do adulto sobre a criança que esta antropóloga quer abalar.

³⁶ “*Poderá existir uma Antropologia da Criança?*” (minha tradução).

As críticas contidas neste texto, bem como as sugestões que apresenta, constituem mais uma importante contribuição à reflexão que viria a subsidiar a construção de um novo paradigma antropológico para o estudo da infância. A proposta de Hardman, que lamentavelmente não foi levada adiante pela própria, está na base de uma das actuais vertentes da recentemente criada Antropologia da Infância. Nesta, o mundo social da infância é considerado como um mundo à parte, que escapa à compreensão dos adultos, sendo esta uma das razões pela qual, até então, não teria sido devidamente valorizado³⁷.

Can there be an anthropology of children?, que considero ser uma referência imprescindível, também tem sido citado pelos investigadores que a partir da última década do século XX vieram a concentrar-se nos estudos sociais sobre as crianças, e constitui um dos vários esforços isolados cuja relevância só mais tarde viria a ser percebida. No caso particular dos meus estudos sobre a infância, inicialmente marcados por uma enorme falta de interlocutores teóricos, o texto de Hardman foi extremamente significativo. Quando o consegui localizar e obter, somente em 1990, trouxe um enorme estímulo ao prosseguimento do meu trabalho, pois permitiu, finalmente, que eu sentisse as minhas preocupações em sintonia com as de alguém que publicava numa importante revista da especialidade. Considerei, então, que tinha luz verde para avançar. Confiei que já deveria haver mais material disponível e que em breve a este teria acesso, graças ao constante alargamento dos meios de pesquisa bibliográfica informatizada. Preconizava-se, portanto, uma completa alteração do cenário existente. E, com efeito, assim foi.

Para além das contribuições dos antropólogos e historiadores até aqui referenciados, também se percebe alguma movimentação na Sociologia, alargando-se e intensificando-se a controvérsia em relação ao conjunto de ideias sobre a infância até então dominantes e mais genericamente enraizadas nas

³⁷ Ver mais sobre as várias vertentes actuais dos estudos sociais sobre a infância, no seguimento deste capítulo.

ciências sociais. Nesta disciplina, as informações sobre a infância e o tratamento dos assuntos com esta relacionados foram primeiramente sistematizados pelo sociólogo francês Émile Durkheim, na forma de estudos sobre socialização infantil. Estes estudos tinham como pano de fundo a necessidade da integração social do indivíduo³⁸. O objectivo maior da formação educativa das crianças era a sua preparação para a vida adulta futura, sendo de menor importância os aspectos sociais específicos que se manifestassem no decorrer da infância. A sua clássica fórmula de ‘educação’, que até muito recentemente influenciou tanto os sistemas e os métodos de ensino, quanto o exercício de reflexão sobre o tema no âmbito da sociologia, assim o expressa:

“A educação é a acção exercida, pelas gerações futuras, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objecto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio em especial a que a criança, particularmente, se destine” (Durkheim [1922]1975:41).

Na discussão crítica em curso na década de 70/80, porém, os conceitos sobre educação herdados de Durkheim começam a ser apontados como sendo um outro nome ou versão para o mesmo esquema de desenvolvimento etapista que a Psicologia havia construído, tendo este sido como que transposto para as Ciências Sociais, na forma de estudos sobre socialização infantil (Tonkin 1982). Repetiam-se os conceitos, portanto, mas sob outra denominação e outras vestes, ao considerar-se a socialização como o processo através do qual as crianças aprendiam a participar, gradualmente, na sociedade. A maior diferença que a Sociologia introduz neste contexto seria a de que nos esquemas de socialização infantil o que interessa observar é o desenvolvimento social da criança, em vez do biológico. Tonkin demonstra, ainda, como esta importação do

³⁸ De acordo com Giddens, Durkheim acreditava que o sistema educacional formal desempenha um papel vital na inculcação das atitudes e capacidades morais que se requerem na sociedade à qual o indivíduo se integrará. Nas suas palestras sobre pedagogia, ele não restringia o termo “educação” ao sentido de instrução formal, usando-o numa acepção mais próxima à que veio a ter a palavra “socialização” (Giddens 1978:52).

modelo psicológico para a sociologia veio gerar confusão no entendimento do que é o indivíduo, enquanto membro da espécie, e o que é a pessoa, enquanto membro da sociedade. Ou seja, dão-se passos em direcção à inclusão da dimensão social, a problemática ganha outros contornos e questionamento, mas permanece ainda a dificuldade em entender a permeabilidade que existe entre estágios de maturidade biológica que, de facto, modificam e ampliam possibilidades, e o verdadeiro lugar que a criança ocupa na sociedade enquanto aprendiz que foi, é e será, e o seu papel social nesta.

Depois de Durkheim, a ideia de socialização foi levada mais adiante pelo sociólogo americano Talcott Parsons. Este, tendo em conta a tensão que o indivíduo pode gerar ou causar no grupo, considera que a socialização não só é um processo educativo integrador do indivíduo à sociedade, como também, um processo através do qual se eliminam todos os possíveis desvios a essa integração. Todo aquele que se comporta ou age de maneira diferente do que é previsto pelo sistema social, é considerado caso patológico e, portanto, impeditivo ao funcionamento normal desse sistema (Parsons 1951:205-207). Daqui resultariam os bem socializados, por oposição aos que não obtivessem sucesso no processo educativo, ou seja, aos marginais. Como a criança tem um comportamento diferente e desviante em relação ao dos adultos já integrados, é, por conseguinte, enquadrada no segundo grupo, ou seja, no dos que precisam de ser educados e socializados.

Como se décadas de investigação e produção científica nas ciências humanas não tivessem transcorrido, ou como se os fundamentos básicos das ideias sobre a infância tivessem sido congelados, a meio dos anos sessenta ainda é possível ler, a título de exemplo:

“Children are not to be viewed as individuals fully equipped to participate in a complex adult world, but as beings who have the potentials for being slowly brought

*into contact with human beings”*³⁹ (Ritchie, O.W. & Kolgar, M.R. 1964:24).

A crítica que vai ganhando forma e volume nos anos setenta refere-se, exactamente, a ideias como estas e aos pressupostos que deram origem a conceitos desumanizantes sobre a infância – porque lhe tiram humanidade –, bem como a formas de socialização que agridem violentamente a dimensão individual do ser, dimensão esta que se manifesta desde o primeiro momento em que pulsa vida. Tanto a educação como a socialização das crianças são processos importantes, mas é no mínimo equivocado apreendê-los conforme o acima preconizado. É urgente começar a entendê-los de outro modo.

No seio da própria Sociologia, estas ideias profundamente enraizadas nas teorias de Durkheim e Parsons, bem como a lenta construção do seu questionamento, são criteriosamente avaliadas e sistematizadas pelo sociólogo Chris Jenks (1982), tornando-se perceptível a irreversibilidade do processo de mudança. Contudo, ao reuni-las com as outras perspectivas críticas que se foram delineando na História, na Antropologia e até mesmo dentro da Psicologia, este autor mostra, claramente, como todas as possibilidades exploratórias do tema ainda são, ainda, difusas e ambíguas, distantes de um consenso sem o qual a infância continuaria a permanecer sem um corpo teórico e reflexivo próprio e adequado.

*“(...) the child is familiar to us and yet strange, he inhabits our world and yet seems to answer to another, he is essentially of ourselves and yet appears to display a different order of being”*⁴⁰ (Chris Jenks 1982:9).

Segundo Jenks, o paradoxo contido na relação entre adultos e crianças tem sido resolvido, pelos primeiros, transformando as crianças em

³⁹ “As crianças não devem ser consideradas como indivíduos completamente equipados para participar num mundo adulto complexo, mas sim como seres que têm as potencialidades para serem lentamente postos em contacto com os seres humanos” (minha tradução).

⁴⁰ “(...) a criança é-nos familiar e, ao mesmo tempo, é-nos estranha, habita no nosso mundo mas parece responder a outro, é essencialmente como nós mas parece representar um tipo diferente de ser” (minha tradução).

adultos como eles próprios. Um passo crucial para a reversão deste quadro, sugere, seria a superação do uso constante das metáforas de crescimento, através das quais os adultos, tanto os leigos como os cientistas sociais, têm tentado explicar a sua relação com o ‘outro’ que a criança é. Este problema já havia sido apontado por outros pesquisadores, entre os quais J. Ritchie (Weisner & Gallimore 1977), que insiste em enfatizar o quanto nos é difícil prestar atenção ao mundo das crianças, uma vez tornados adultos. Isto acontece enquanto indivíduos em relação à própria infância e, também, enquanto pesquisadores em relação às nossas informações de campo, reflectindo-se naquilo que estudamos e em como estudamos⁴¹.

Para este sociólogo, o que poderá permitir o toque de diferença será a constituição da infância como categoria ontológica, válida por si mesma e não como categoria residual, transitória, avaliada e pensada sob a luz, e à medida, de outras⁴². Os modelos sociológicos até então construídos dedicaram-se, exclusivamente, ao mundo social adulto. O mundo das crianças não fez parte dessa construção e, conseqüentemente, estes não podem servir de modelo teórico para pensar a infância (Jenks 1982). A ausência destes modelos, ou a sua inadequação, foi, certamente, o que levou o sociólogo Norman Denzin, por exemplo, a abrir o seu livro *Socialization of Childhood* com a polémica afirmação de que a sociologia da infância não só não existia, como jamais teria existido, ao mesmo tempo em que advoga respeito por este campo de estudos (Denzin 1977). Em suma, as teorias existentes não servem, ou são equivocadas, e é preciso construir uma teoria nova que dê conta das questões que emergem especificamente das várias infâncias existentes no mundo.

Os efeitos ou conseqüências de décadas de educação ou socialização segundo os modelos dominantes acima brevemente introduzidos,

⁴¹ Sobre esta atitude adultocêntrica e o condicionamento limitador que impõe à compreensão da infância, ver Nunes (1999), cap. 1 e 2.

⁴² Uma proposta semelhante foi sugerida e elaborada em Nunes (1999).

encontram-se por toda a parte ainda nos dias que correm. É impossível negá-los ou invalidá-los de um momento para o outro, de tal modo estão instalados no pensamento colectivo. O que é preciso, sim, é indicar e construir outros caminhos, e insistir neles com persistência. A proposta de Jenks (1982 e 1996), que continua a ser um cientista social activo na construção de um referencial teórico sobre a infância, passa obrigatoriamente pela identificação e entendimento da força e da resistência destes conceitos tão profundamente enraizados, pois só assim se conseguirá perceber por onde avançar para a mudança. Ponto crucial, defende, é a revisão da relação entre o adulto e a criança, através de um olhar que esteja o mais possível isento dos preconceitos que remeteram a infância para a margem do mundo social, no qual só participa plenamente quando atingir a idade adulta⁴³.

No final dos anos setenta, a infância torna-se ainda alvo de outras atenções, desta vez de carácter menos académico e mais humanitário, atingindo assim um outro sector da sociedade. Em 1979, por ocasião da comemoração do Ano Internacional da Criança e por intermédio das Nações Unidas, desenvolve-se uma série de estudos sobre a situação mundial da infância. Ajudada pelo crescente acesso popular aos média, particularmente à televisão, a divulgação destes estudos provoca um grande impacto na opinião pública, uma vez que a força ao confronto com as dramáticas condições de vida de milhares de crianças em todo o mundo e porque, desta vez, não são só aquelas das sociedades ditas exóticas, ou do chamado terceiro mundo dito ‘sub-desenvolvido’, que são notícia. A par daquilo que talvez pudesse parecer mais previsível de acontecer nos países africanos, asiáticos ou sul-americanos, como resultado dos desequilíbrios económicos Norte-Sul, foram revelados os bolsões de pobreza das grandes cidades e de algumas áreas rurais europeias, onde jamais se pensava que tal ocorresse com tanta gravidade. As imagens chocantes invadem as casas sem cerimónia ao marcarem uma presença constante nos noticiários. A um só tempo,

⁴³ Também em Nunes 1999.

incomodam uns e inquietam outros, tornando mais clara e irrefutável a urgência e a necessidade de acções sociais e políticas mais concretas e eficazes.

Como consequência, a década de oitenta é intensamente marcada pela criação ou consolidação pública de organizações não-governamentais voltadas para a protecção à infância. Organizações internacionais como o Fundo da Nações Unidas para a Infância/UNICEF, *Terre des Hommes*, *Save the Children*, *World Vision*, entre outras, e organizações nacionais/locais em cada país (como o Instituto de Apoio à Criança/IAC, em Portugal), foram, e ainda são em muitos casos, as maiores responsáveis pela reunião de um enorme e significativo conjunto de informações sobre a infância. Contudo, a participação efectiva de cientistas sociais no desenvolvimento de projectos ou no traçar de novas políticas sociais, ainda que já alguns houvesse nessa trincheira, é discreta e ganha menos visibilidade nos média do que a agitação provocada pelos movimentos militantes. Nota-se que por parte dos académicos havia, de facto, dificuldade em praticar uma ciência social aplicada, que estivesse a serviço dos povos estudados. Havia, também, uma dificuldade de comunicação entre estes dois universos, o de ajuda ou acção social e humanitária, e o científico.

As dificuldades de entendimento entre os membros das organizações e os cientistas sociais é um assunto muito delicado, que ainda hoje não está totalmente solucionado, e no qual eu julgo que se deveriam concentrar esforços de ambos os lados, já que as duas partes são necessárias à efectivação de um real apoio à infância em risco. A persistência deste desencontro apenas tem contribuído para o desperdício de recursos humanos, materiais e científicos, e as precárias e visivelmente dramáticas condições de vida de tantas crianças em todo o mundo, neste começo de século, só vêm comprovar que são estas as que mais perdem com isso. Mesmo assim, nas universidades, a partir das questões teóricas levantadas no decorrer da década de setenta e dos crescentes debates na de 80, e do que é testemunhado e revelado pelas organizações não-governamentais, também se sentem os ecos de um crescente olhar sobre a alarmante situação da

infância e alguns trabalhos científicos na área das ciências sociais começaram a ensinar um toque de mudança de maior profundidade e abrangência.

Deste modo, foi só no início dos anos oitenta que tiveram lugar as primeiras reuniões científicas interdisciplinares e científicas, com o objectivo específico de discutir a infância. Em 1982, na *London School of Economics*, realiza-se um seminário que reúne antropólogos, psicólogos, historiadores e sociólogos, com o objectivo de chamar a atenção para um tema esquecido, a saber, como as crianças adquirem a cultura dentro da qual são socializadas. Anos depois, este seminário acabaria por dar origem a uma coletânea de textos onde, em anexo, Christina Toren apresenta uma bibliografia seleccionada dos então recentes estudos sobre etnografia da infância (Jahoda & Lewis 1988). Em 1986 acontecem as *Ethnography of Childhood Workshops*. Três anos depois e estendendo-se até 1994, a pesquisa europeia *Childhood as a Social Phenomenon*, desenvolvida simultâneamente em 19 países e sob coordenação geral de Jens Qvortrup, inaugura, em definitivo, um espaço de investigação científica sobre a infância, legitimando-o como de vital importância para as crianças e para a reflexão actual que sobre a infância se faz no seio das ciências sociais e da educação.

Durante este período, e até fim dos anos noventa, estabeleceram-se alguns importantes centros de investigação, tais como o *Centre for the Social Study of Childhood* (Universidade de Hull, Inglaterra), o *Centre for Child-Focused Anthropological Research* (Universidade Brunel, Inglaterra), o *Norwegian Centre for Child Research*, que também edita a revista *Childhood: a global journal on child research* (Universidade de Ciências e Tecnologia, Noruega), o Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (Universidade do Minho, Portugal), o *Center for Research on Childhood and Adolescence* (Universidade de Bielefeld, Alemanha), o Centro de Estudos sobre a Infância (Universidade Sta. Úrsula, Brasil), entre vários outros. Por extensão, e ainda que esta área continue a ocupar um espaço marginal e reduzido quando

comparada com outras, abriram-se novas disciplinas nos currículos de alguns cursos universitários, criaram-se seminários e grupos de trabalho para exposição e debate de ideias, e surgiram linhas de financiamento para projectos temáticos colectivos, para investigações individuais ao nível de pós-graduação e para a edição de revistas especializadas sobre o tema.

Recentemente, foi criada uma comissão – *Comission on Anthropology of Children, Youth and Childhood* – sediada na Universidade de Sambalpur, Índia, no âmbito do *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences/IUAES*. Entre outras actividades, esta comissão propôs-se organizar quinze sessões de trabalho concentradas nas questões da infância e adolescência, no *XV International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences/ICAES*, em meados de 2003. Mas uma imagem que reflecte nitidamente que o tema ainda atrai poucos cientistas, é que das quinze sessões propostas, apenas oito apareceram como definitivas no programa do Congresso. Destas, duas inserem-se no campo da Antropologia Médica (genética e distúrbios somáticos), e as restantes seis distribuem-se pelos seguintes temas de discussão: direitos das crianças; abuso sexual, violência e tráfico, e de como a investigação pode ajudar a proteger as crianças; condutas sociais e políticas da infância e juventude; o uso do espaço pelas crianças; infância e juventude na Ásia; reflexões sobre modelos de investigação sobre e com as crianças.

Apesar de todas as dificuldades aqui mencionadas, creio que há sinais que permitem dizer que se assiste a uma crescente proliferação de interesses científicos/antropológicos em torno da infância. Isto está a acontecer, no entanto, sobretudo nos países industrializados e em avançado processo de globalização, na medida em que também se evidenciam e crescem, nestes países, os paradoxos e as ambiguidades no relacionamento entre o universo infantil e a sociedade adulta (Qvortrup 1995a e 1995b). De qualquer modo, isto indica que estão preparadas as bases para a consolidação da mudança anunciada duas décadas atrás. Não obstante todo este esforço, porém, parece ainda estar relutante

no seio da Antropologia, em geral, um reconhecimento real e concreto, do ponto de vista epistemológico, da importância da contribuição que os estudos sobre a infância trazem ao conhecimento sobre as sociedades. No seguimento deste capítulo, apresentarei as principais tendências dos estudos recentes, suas dificuldades e propostas de investigação.

Novos paradigmas para o estudo da infância

*“Are children a group of people who may legitimately claim to be ‘heard’? In what ways do children already have a voice in determining their own lives or in bringing their particular problems to the foreground?”*⁴⁴ (Qvortrup 1990:78).

As iniciativas e esforços realizados nas décadas de setenta e oitenta, atrás comentadas, bem como a produção acadêmica que foi sendo publicada, junto a uma crescente (ainda que modesta) mobilização de cientistas sociais interessados nos temas da infância, exigiam que se fizesse o ponto da situação. A necessidade de realização de mais estudos é evidente, mas é preciso, porém, deixar de rodar sobre si mesmo, tentar sair da discussão meramente crítica, e torná-la também propositiva, inovadora, audaciosa. Mais do que aumentar a quantidade de dados, procedimento este igualmente importante, o próximo passo a dar seria melhorar a sua qualidade, de modo a melhor poder traçar e orientar as etapas seguintes. Surge, de maneira cada vez mais inequívoca, a urgência em se passar do processo de revisão teórica que até então se havia feito, ao de constituição de uma nova epistemologia sobre a infância. Sem mais este salto

⁴⁴ *“São as crianças um grupo de pessoas que podem, legitimamente, pedir para serem ouvidas? Em que medida é que as crianças já possuem voz na determinação das suas próprias vidas ou em trazer para primeiro plano os seus próprios problemas?”* (minha tradução).

qualitativo, não adiantaria multiplicar e diversificar as pesquisas sociológicas e antropológicas centradas nas crianças.

Num esforço de reavaliação de todo este processo, os britânicos Allison James, antropóloga, e Alan Prout, sociólogo, reúnem e estudam o material resultante das reflexões feitas nas décadas anteriores, e concluem que este consiste, essencialmente, de críticas e reflexões sobre o que não mais deveria continuar a ser feito. Estavam suficientemente identificados e localizados os conceitos que até recentemente haviam dominado o pensamento sobre a infância, e tinha-se demonstrado o quanto estes eram problemáticos para a construção do conhecimento sobre a criança. Isto posto, era preciso dar firmes passos adiante.

Então, a partir do material que desencadeou e alimentou a revisão crítica acima mencionada, estes dois investigadores constroem uma proposta metodológica e teórica de investigação, e identificam a emergência de um novo paradigma para o estudo social da infância. Fazem-no, contudo, bem conscientes de dois aspectos: por um lado, que esse paradigma existe mais como potencial, ou possibilidade, do que como conjunto de postulados teóricos solidamente desenvolvidos e, por outro, que os seus fundamentos são de importância vital e prioritária para o desenvolvimento de uma nova fase na investigação sobre a infância (James & Prout 1990a). E delimitam da seguinte forma os seis princípios base desse paradigma⁴⁵:

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

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

⁴⁵ James & Prout (1990a:8-9) (minha tradução).

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 activas na construção e determinação da sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. Elas 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 uma participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível através das pesquisas experimentais.

6 - A infância é um fenómeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais se faz 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.

A sistematização destes pontos trouxe elementos decisivos à orientação das novas investigações antropológicas e sociológicas sobre a infância, e teve um impacto internacional. Neste período inicial e experimental em que o paradigma tem sido uma referência continua a persistir, no entanto, uma das problemáticas que desde sempre foi central na elaboração das críticas aos pressupostos e paradigmas anteriores: como tratar a relação entre o processo biológico e o social?

Na verdade, esta discussão parece estar muito longe de chegar ao fim. Em novembro de 1998, num seminário a que assisti na *London School of Economics*, a antropóloga britânica Christina Toren afirmou não concordar com a tese de que a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil não seria mais do que uma sistematização de estágios, ou algo de tendência puramente universalista. Toren tem-se destacado igualmente no conjunto de esforços para trazer a criança para a Antropologia (1988a, 1988b, 1990 e 1993), propiciando um excelente contraponto à reflexão sobre esta problemática, uma vez que evidencia uma forte herança da psicologia cognitiva, área onde também recebeu formação e inicialmente actuou, e de onde retira um aguçado sentido para

perceber as crianças e registar os processos mentais presentes na sua captação e entendimento do mundo. Por conseguinte, a sua participação activa na construção de uma nova epistemologia sobre a infância afigura-se importantíssima na medida em que conjuga um saber e uma prática que emergem da disciplina que mais estudou a infância, a Psicologia, a um outro saber que a perspectiva antropológica oferece, quer através da reflexão crítica empreendida sobre as concepções dominantes, quer por intermédio dos seus métodos de pesquisa de campo e do uso de diferentes categorias de análise.

Segundo esta antropóloga, as teorias sobre socialização infantil nem devem ser completamente postas de lado, nem ignoradas. É preciso, sim, reavaliar certos aspectos e fazer alguns ajustes, perceber o que essas teorias puderam oferecer até agora, identificar as suas potencialidades e os seus limites. Toren argumenta que um dos maiores problemas reside no carácter a-histórico com que a socialização tem sido pensada, pois o processo de cognição humana é histórico e que é impossível deste excluir as crianças (Toren 1993). Ao se pensar no processo de socialização dentro de uma perspectiva histórica, na qual está implícita a ideia de mudança ou transformação social, desfaz-se a possibilidade de se treinar a criança para a vida adulta pois quando esta for adulta o mundo será diferente daquele em que seus pais, ou professores, adultos foram.

Christina Toren criou e conduz na *Brunel University*, em Londres, um importante centro de investigação sobre a infância, numa abordagem denominada *Child-focused Anthropology*. O modelo proposto não é o de multiplicar etnografias específicas sobre a infância mas sim de que os estudos sobre infância de uma dada sociedade deverão ser parte integrante de estudos sobre essa sociedade.

“From an anthropological point of view, this model of mind demands a focus on children as at once subjects and objects of history, and on the process in and through which they constitute their knowledge of the world. (...) it suggests that not only are studies of children’s cognitive processes essential if we are to understand what adults are

*doing and saying, but also that to neglect to study children is to prejudice analyses of the key features of adult life. By the same token, to study children in the absence of a concurrent study of relations between people in the collectivity at large, can result only in an inadequate analysis”*⁴⁶ (Toren 1993:462).

Esta aceção sugere, portanto, serem incompletos os estudos antropológicos sobre uma sociedade, quer dizer, o entendimento dos vários tipos de relação que os adultos estabelecem entre si, que não incluam o que a criança sabe sobre essas relações e como esse saber é processado e adquirido. Hipótese semelhante foi verificada nas investigações que tenho empreendido entre os Xavante, desde o início da década de noventa. Para lhe dar suporte, e tendo em conta a falta de interlocutores com que por bastante tempo me confrontei, analisei várias monografias e artigos sobre sociedades indígenas brasileiras, especialmente atenta ao que estas informavam sobre a infância, problematizando aspectos que até então haviam sido ignorados ou tratados de modo superficial, à luz das observações que eu mesma estava a conduzir em campo. As evidências confirmaram aquilo que eu presumia, ou seja, que uma investigação concentrada nas crianças abriria novas perspectivas de entendimento da sociedade na qual esta interage. Na dissertação terminada em 1997 foi possível concluir, efectivamente, que

“(...) estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta num estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive” (Nunes 1999:111).

⁴⁶ “De um ponto de vista antropológico, este modelo de pensamento exige uma focalização nas crianças como sendo, ao mesmo tempo, sujeitos e objectos da história, processo através do qual e no qual elas constituem o seu conhecimento do mundo. (...) este sugere que os estudos sobre cognição infantil não só são essenciais se quisermos entender o que os adultos fazem e dizem, mas, também, que negligenciar esses estudos significa prejudicar as análises sobre aspectos chave da vida adulta. Do mesmo modo, estudar as crianças sem incluir um estudo sobre as relações entre as pessoas que formam a colectividade mais abrangente, só pode resultar numa análise inadequada” (minha tradução).

Esta questão conduz-nos de volta a mais um dos argumentos de Toren, que atribui esta ausência de interesse sobre a infância ao facto dos antropólogos terem sempre aceite, e considerado, a socialização como um processo previsível e meramente reprodutor do mundo adulto. O conceito de socialização tem-se manifestado, portanto, como um ponto teórico crucial em torno do qual se renovaram alguns interesses antropológicos, inclusive no que refere a sociedades não-ocidentais ou de tradição oral. Vários exemplos, entre os quais estão textos de Frederik Barth, Peter Gow, Laura Graham, Joanna Overing, Richard Price, Enid Schildkrout e Christina Toren são apresentados por Clarice Cohn, numa análise recente que também inclui as contribuições de cientistas brasileiros como Florestan Fernandes e Egon Schaden, do meu trabalho acima citado e do seu próprio, realizado entre os índios Kayapó-Xikrin (Cohn 2002). Para além de reforçar a ideia de haver na infância um processo de produção cultural a par do de reprodução cultural, o que retira aos adultos a exclusividade do papel de agentes socializadores, é evocada a necessidade de apreender o universo infantil no que lhe é específico, ao mesmo tempo que

“(...) os processos de educação e aprendizado próprios das sociedades analisadas podem ser melhor apreendidos, ao se abdicar da busca de realizações de um desenvolvimento cognitivo universal em favor de uma análise de como essas sociedades concebem e reflectem esse processo” (Cohn 2002:234).

De acordo com Lopes da Silva & Nunes (2002), a leitura que a experiência de pesquisa entre os povos indígenas no Brasil permite fazer desta discussão, já que é absolutamente recente a atenção dada à infância neste contexto, é que a revisão do conceito de socialização propõe a passagem da sua concepção como ‘enculturação’, ou seja, como mecanismo integrador da criança à sociedade, através da formação de indivíduos bem ajustados, social e emocionalmente, aos padrões de comportamento e papéis sociais de uma ordem estabelecida, entendida como perene e coesa, a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura em que as crianças passem a ser consideradas como seres

plenos, como agentes sociais activos e capazes de criar um universo sócio-cultural com especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos.

Entende-se, portanto, que o estudo das categorias de idade socialmente definidas, das etapas do ciclo de vida e do processo de aprendizagem e formação da pessoa, presentes nos paradigmas anteriores, continua a ser útil como via de acesso à compreensão da categoria ‘criança’ e do seu lugar e sentido em contextos sócio-culturais específicos. Mas as informações que produzem devem ser trabalhadas diversamente, já que as concepções mais recentes expressam a recusa, por parte dos pesquisadores com elas afinados, da idéia de que as crianças são receptores passivos da acção dos adultos nos processos de socialização. As crianças têm algo de original a dizer, socializam-se ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta, de tal modo que, justificadamente, a sua vivência, as suas representações e os seus modos próprios de ação e de expressão devem constituir objectos específicos de pesquisa social (Lopes da Silva & Nunes 2002).

Isto continua não sendo fácil, contudo, porque depende de um re-exame das nossas próprias avaliações, como adultos, sobre os factos culturais da infância. Ian Butler (Butler & Shaw 1996) diz que, não obstante as mudanças introduzidas pelas novas abordagens, o que se sabe sobre a criança continua a ser o que os adultos sabem sobre ela e não o que a criança tem a dizer de si mesma. Acrescenta, ainda, que não estamos preparados para a “maturidade e sofisticação” com que as crianças entendem o mundo e o seu lugar nele. Aliás, este é um argumento semelhante ao que o sociólogo brasileiro José Martins usa, ao afirmar serem as crianças as maiores portadoras de crítica social (Martins 1993), e ao da socióloga, também brasileira, Irene Rizzini, que aposta na participação e protagonismo das crianças na elaboração e execução de programas de acção social a estas destinadas (Rizzini 2002).

A autoridade e a superioridade que os adultos demonstram para com as crianças, segundo Agostinho da Silva ([1939] 2000:202), são as mesmas que os impedem de perceber e aceitar o espírito livre e criador destas, e, conseqüentemente, a sua capacidade de entender o mundo. Considera-as nada mais do que uma armadura atrás da qual o adulto esconde as suas fragilidades e vulnerabilidades. Esta ideia, à qual se juntam as de Martins e Rizzini que acabo de referir, está em consonância com aquilo que Iturra, em Portugal, tem vindo a propor nos seus vários textos sobre a infância e, também, com a crítica feita pelo professor Xavante da aldeia onde fiz trabalho de campo, quando diz que os adultos são “incapazes” de valorizar o que as crianças sentem, evocando a sua falta de “humildade” para tal⁴⁷.

“Pode-se dizer, nesta minha tentativa de entender a epistemologia dos pequenos, que este ser não tem medo e avança em procura do seu próprio prazer, objectivo, finalidade; e, também, aprovação dos outros; essa aprovação que dá carinho e prazer aos pequenos indivíduos que, gostem ou não, saibam ou não, vivem um tipo de autonomia. Autonomia que não deriva do imaginário, mas sim da fantasia com a qual avaliam o real. E essa fantasia, da qual resulta o real que eu reclamo [que] existe na mente infantil, é a que aprisiona, ata e faz hesitar o adulto, que responde com insegurança e age a partir da sua inquestionável posição de autoridade.” (Iturra 1996:19).

Esta dificuldade, em primeira mão sentida pelos adultos que são os responsáveis mais directos, ou mais próximos, pelos cuidados para com as crianças desde que estas nascem – em geral, pais e mães ou pessoas que os substituam –, estende-se à escola e prolonga-se nos seus vários níveis, através dos representantes do sistema de ensino: os educadores e professores. Estes, porém, do ponto de vista institucional, não têm muita escolha, pois se espera que também exerçam o mesmo tipo de autoridade que emana dos adultos: por vontade expressa dos pais e por directiva dada pelas instâncias superiores que os

⁴⁷ Ver no Capítulo 3, Parte II, pág.304, trecho da entrevista com Lucas Ruri’õ, professor da aldeia Xavante *Idzö’uhu*, onde concentrei o trabalho de recolha etnográfica presente nesta tese.

formam, que organizam os currículos e que definem as políticas educativas. E o cientista social – também ele adulto – vai sentir exactamente a mesma dificuldade, ainda que por outras vias e em outros contextos, e, provavelmente sentindo desconforto, acaba por se evadir para outros tópicos de investigação, ignorando este. Segundo Iturra (1997), estão aqui reunidas três culturas – a infantil, a adulta e a erudita – a cada uma das quais é necessário reconhecer especificidades próprias, porém, em constante interacção, caso se queira entender a heterogeneidade e variabilidade da cultura de qualquer sociedade. Este argumento tem como uma das suas bases a ideia de que cada sociedade é, em si mesma, multicultural: em simultâneo vivem várias gerações de indivíduos, cada indivíduo vai passando por várias gerações ao longo do seu ciclo de vida, há géneros diferentes, há experiências e saberes diferentes, etc.

Implícita está, penso eu, a ideia de que na interacção das três culturas acima referidas existem influências mútuas que levam a transformações históricas e sociais. Este processo é, porém, bloqueado se não se considerar a influência que a cultura da infância exerce sobre as demais culturas que interagem numa sociedade, não se reconhecendo, portanto, a sua capacidade para modificá-las, a sua participação activa no processo histórico e de transformação cultural. As sociedades urbanas evidenciam um distanciamento cada vez maior entre a cultura das crianças e a dos adultos, facto também observado por Iturra, que insiste na necessidade de que a infância precisa de ser estudada de acordo com as características mutáveis e transitórias do contexto em que vive (Iturra 2001). Neste sentido, os estudos realizados entre sociedades de tradição oral não-ocidentalizadas, onde a distância entre adultos e crianças não é tão grande como a verificada entre nós, podem oferecer contrapontos interessantes a esta reflexão, enriquecendo-a.

Para este antropólogo, que tem estudado crianças em vários contextos sociais, muito embora adultos e crianças interajam, não há indícios de entendimento por parte dos primeiros pelas ideias dos segundos, e vice-versa. A

diferença, porém, reside no facto de que o adulto já construiu os seus conceitos de realidade e a criança está ainda a construí-los. E mesmo que em certa medida a criança adopte e absorva muito do que é a realidade dos adultos que a rodeiam, vai em paralelo recriando essa realidade e construindo um universo simbólico que só ela entende. Simbologia que todos nós, quando crianças, também vivemos de acordo com a realidade que, então, recriámos, e da qual nos distanciamos quanto mais adentramos na idade adulta. Sem o entendimento dessa realidade que qualquer criança vai recriando e construindo a partir da sua experiência no mundo, não será possível entender algo que é central na vida das crianças – o processo educativo –, definido por Iturra como sendo um processo de ensino e aprendizagem (2001).

Este conceito, que tem percorrido a obra do autor (sobretudo 1990a, 1990b, 1994), mostra-nos como em vez de constituírem faces de uma mesma moeda, ou seja, como movimentos que se completam, há uma disjunção entre a aprendizagem e o ensino na nossa sociedade. Se o processo de aprendizagem é inerente à descoberta, à invenção, à troca, à possibilidade de representação da realidade próxima que se elabora e se recria, o processo de ensino é definido como sendo o que, institucionalmente, regulamenta a vida das crianças no entendimento do que está para além da sua interacção de quotidiano. Introduzido na vida da criança através da escola, o ensino propicia-lhe um conhecimento de carácter homogeneizador, universal, geralmente separado do pragmatismo do conhecimento que é específico dos grupos locais e, na maior parte das vezes, mais provoca desencontros e frustrações do que abre horizontes para o entendimento do mundo.

“O processo de ensino que forma o imaginário infantil, inclui a contradição entre a mente social de várias culturas, em interacção dentro do mesmo grupo, e o saber oficial que um Estado controla, saber que deve igualar toda a população de uma nação. É dentro desta dupla contradição – saberes culturais e saber oficial, emotividade solidária, parental e vicinal e cálculo,

individualidade e autonomia – que o imaginário da criança se organiza.” (Iturra 1997:129)

Tendo por suposto que o conhecimento oficial que a escola propicia também seja importante de obter e dominar, importa cuidar para que o conhecimento cultural e específico que a criança construiu e traz consigo quando na escola entra, não se perca ou se dilua (Iturra 1990b). As investigações deste autor indicam-lhe, com efeito, que a maior dificuldade das crianças em ter sucesso na escola não reside na sua maior ou menor capacidade para aprender, mas sim, no que se ensina e em como se ensina.

Esta questão é absolutamente pertinente na reflexão que se faz hoje em dia em torno da educação escolar indígena no Brasil, tema que discuto com mais detalhe na Parte II desta tese. Por ora bastará dizer que nas sociedades indígenas são de tradição oral os processos de transmissão, recepção e construção de conhecimento, quer sejam pertinentes ao quotidiano, quer à ritualidade formal. Estas sociedades estão, porém, a ter um crescente acesso à escola, portanto, ao saber oficial, o que torna este processo interessantíssimo de observar. Na língua A'uw?-Xavante, por exemplo, a palavra *waihu'u* é usada simultaneamente para expressar ‘aprender’, ‘ensinar’ e ‘saber’⁴⁸, o que parece indicar que a disjunção entre aprendizagem, ensino e conhecimento não existe ou, pelo menos não da maneira como a observamos entre nós, nem mesmo nas sociedades rurais portuguesas, onde a tradição oral ainda tem forte presença e significado. Uma das diferenças que pode ajudar a pensar na questão, é que o professor que vai para a escola das áreas rurais portuguesas, é um indivíduo que incorpora totalmente a sociedade não-oral de onde vem e que lhe deu formação. Ao contrário, nas escolas das áreas indígenas no Brasil, ainda que alfabetizados e formados nos meandros da tradição escrita, os professores são indígenas e mantêm-se profundamente imersos nas suas tradições orais, sendo estas que ainda os conduzem na descodificação do que, na acepção de Iturra, é o ensino oficial.

⁴⁸ Esta questão é desenvolvida em vários momentos dos capítulos da Parte II desta tese.

A educação, como processo social, e a escola, como *locus* principal do processo educativo na nossa sociedade, são, portanto, figuras centrais e incontornáveis na proposta de Iturra para o estudo da infância, e é no âmbito de uma Antropologia da Educação que o autor os localiza. Esta seria a chave teórica e metodológica que permitiria ao adulto conhecer e entender os saberes da infância. Ao conhecimento activo e criador da criança, ao que ela sabe do mundo em que vive, dos que a rodeiam e de si mesma, que só poderá ser valorizado se fôr devidamente identificado, Iturra define como sendo a “epistemologia infantil” (2000, 1997, 2001 e 2002). No texto mais recente, face alguma controvérsia que a combinação destes termos pode suscitar e dando mais um passo adiante na exploração desta hipótese, o autor explica com mais detalhe que a epistemologia é o que permite a comunicação e a interacção entre os seres humanos, através de um conjunto de símbolos lógicos. Quererá isto dizer que se a criança tem uma lógica própria de pensamento que lhe permite interagir com o mundo dos adultos, com o das outras crianças e o seu próprio, tem também uma epistemologia que lhe é própria e que pode ser reconhecida pelos adultos, pelas outras crianças e por si mesma? Se sim, e na aceção de que existam várias infâncias, é a epistemologia da infância um conceito plural?

O conceito, ou a sua aplicação neste contexto, é tão novo quanto muitos outros conceitos que têm recheado as actuais investigações antropológicas sobre a infância. O uso desta designação anima e estimula, sem dúvida, um debate interessante em torno da origem e da construção do conhecimento infantil. Pinto e Sarmiento (1997) indagam-se, por exemplo, a propósito da natureza da produção das culturas da infância, assumindo a sua pluralidade, o quanto estas podem ser específicas e bem localizadas, ou ser abrangidas por universos simbólicos mais vastos e distantes, os quais as crianças absorvem e incorporam facilmente. Enfim, parece reabrir-se, ainda, a discussão em torno da velha dicotomia particular/universal, aliás, fundante da ciência antropológica, no centro da qual, neste contexto, estão os modos diversos de como a infância, enquanto

construção social, manifesta unicidade. Esta questão é colocada pelos dois autores acima referidos, nos seguintes termos:

“A distinção conceptual terminológica entre infância, como categorial social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtilidade analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação.” (Pinto e Sarmento 1997:23-24)

A proposta trazida por este trabalho de Pinto e Sarmento aos novos estudos sobre a infância incide numa questão que tem estado na base do que talvez tenha sido um dos principais motores da reviravolta que nas últimas duas décadas tem abalado as concepções mais resistentes, sobre as quais já aqui dissertei. Trata-se, em suma, de uma mudança de atitude que é ética e metodológica, a saber, partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Aparentemente simples e óbvia, esta tem sido uma das maiores dificuldades a enfrentar pelos cientistas. Note-se, os adultos é que fazem ciência. Num trabalho anterior, fiz referência a esta mudança de atitude de investigação de adultos sobre crianças, defendendo que não basta aumentar a quantidade de dados mas sim a sua qualidade, que se trata de uma questão de consciência e sensibilidade para evidências menos óbvias. A exigência, portanto, é muito maior do que o preparo técnico e o acesso a teorias e conceitos adequados (Nunes 1999). Com efeito, salvo algumas exceções, os cientistas continuam a falar pelas crianças, ainda que pensem que não o fazem, e ainda que não o queiram fazer. Esta questão de alteridade evocada por Pinto e Sarmento é, portanto, outra das questões básicas e cruciais que, enquanto não se resolver, manterá as pesquisas sobre a infância num impasse. Apesar do que se tem feito recentemente, as crianças ainda não saíram do lugar obscuro e marginal que têm ocupado nas ciências sociais.

A emergência dos estudos sociais sobre a infância, considerada esta como uma categoria social silenciosa, ou silenciada, já foi colocada em paralelo com o processo que levou ao surgimento dos estudos sobre a mulher, nos anos setenta, e que revolucionou as teorias sobre gênero na Antropologia (Caputo 1995). A grande diferença é que as crianças, diferentemente das mulheres, talvez não possam elaborar a sua própria etnografia, ou pelo menos não da mesma maneira. Há que descobrir, porém, de que maneira as crianças o fazem. Temos, portanto, de deixar o campo aberto para toda e qualquer possibilidade, e ter a audácia e a humildade de deixar que as crianças falem, se manifestem, se expressem, por si mesmas, subvertendo a tradicional postura de superioridade adulta, científica ou não, que pensa e fala por elas.

Apesar de se caminhar ainda sobre terreno frágil e de serem muitas as dúvidas e inseguranças, as pesquisas que se têm vindo a realizar desde finais dos anos oitenta, inspiradas pelas propostas contidas nos paradigmas e abordagens que acabo de expôr, ampliaram, significativamente, as possibilidades teóricas e o exercício reflexivo. Este panorama de contribuições, que não se esgota aqui, mas que julgo ser bastante representativo e significativo em relação aos estudos em curso, oferece perspectivas várias para se pensar e investigar a infância. São contribuições que não se excluem entre si, apesar de se poder vir a encontrar incompatibilidades na sua aplicação, são todas elas válidas, viáveis, possíveis e com um enorme potencial metodológico e analítico. O tempo, porém, ainda é curto para identificar e avaliar, em carácter mais definitivo, quais são as consequências, abrangências, impactos e limitações da implementação destas novas propostas científicas.

Segundo James, Jenks & Prout (1997), nas mais recentes investigações antropológicas sobre a infância já é, então, possível identificar pelo menos a existência de quatro principais abordagens ou vertentes⁴⁹:

⁴⁹ James, Jenks & Prout (1997: 206-216) (tradução e resumo meus).

Numa delas, a infância é considerada como uma construção social. Esta abordagem desmonta os conceitos até agora tidos como supostos inquestionáveis, tais como a universalidade da infância, e, ao invés, defende a sua pluralidade e diversidade. Tem implícito um papel político, libertando a criança do determinismo biológico e inserindo uma epistemologia própria da infância nos domínios do social.

Uma outra considera o mundo social da infância como um mundo à parte, cheio de significados próprios e não um mero mundo de fantasia e imitação, precursor do mundo adulto. Esta abordagem enfatiza a infância como socialmente estruturada mas não familiar para os adultos e, portanto, passível de ser revelada apenas através de pesquisa etnográfica.

Noutra, ainda, as crianças constituem-se como grupo minoritário. Esta abordagem tem-se desenvolvido no âmbito de uma sociedade desigual e discriminatória, de relações de poder adulto sobre os rumos da infância. Considera a criança como um outro silenciado e pretende dar-lhe voz, apelando para que as pesquisas se façam ‘para’ as crianças e não apenas ‘sobre’ as crianças.

Por fim, temos a abordagem que considera a infância como categoria socioestrutural. Aqui, volta a ter características universais, emergindo de constrangimentos específicos à estrutura social onde se insere, ou seja, a sua manifestação pode ser considerada um facto social que varia de sociedade para sociedade, mas que é uniforme dentro da mesma sociedade.

O que este quadro sobre as principais abordagens e vertentes de investigação nos vêm mostrar é o quanto os actuais estudos sobre a infância estão localizados e engajados em dicotomias presentes na teoria social, fazendo parte de uma série de outros debates antropológicos em curso nos dias de hoje: agência - estrutura; universalidade - particularidade; globalidade - localidade; continuidade - mudança; eu - outro. Estão criadas, portanto, as condições teóricas para que a investigação sobre a infância acompanhe, mais de perto e no

mesmo ritmo, a movimentação que outros temas assumem e imprimem no desenvolvimento desta disciplina.

A defasagem é, contudo, ainda grande. Allison James, que afirma ter havido um real progresso na captação de interesses em torno do tema, o que se reflecte no crescente volume de investigações, considera-o significativo mas ainda modesto, e continua a chamar a atenção para a lentidão do processo⁵⁰. Segundo esta antropóloga, há muito trabalho a fazer para considerarmos que se venceu a etapa inicial mais crítica. Diz, ainda, que este esquema das quatro abordagens não é um quadro fechado que englobe todos os possíveis aspectos a serem considerados, e que tanto se verificam incompatibilidades entre si como possibilidades de galgar as fronteiras que esboçam (James, Jenks & Prout 1997).

Encerro esta apresentação bibliográfica com uma contribuição muito recente, de um investigador que se dedica ao tema desde a década de oitenta. Laurence Hirschfeld, em mais uma revisão sobre o interesse teórico da Antropologia pela infância, deixa transparecer um certo pessimismo, e enfatiza a persistência da defasagem deste em relação a outros temas no seio da disciplina (Hirschfeld 2002), o que pode ser facilmente percebido, entre outros, através das publicações de maior circulação. Dando como exemplo a revista *American Anthropologist*, o autor diz que entre 1996 e 2001, período em que supostamente se expandiu a investigação antropológica sobre esta temática, foram publicados apenas três artigos sobre crianças. Recuando até 1904, ou seja, um século, o número de artigos onde ‘criança’ ou ‘infância’ figuram como palavras-chave, cresce para catorze. Números irrelevantes, do ponto de vista da influência teórica que podem trazer, mas relevantes na configuração da ausência de interesse científico dos antropólogos sobre o que se refere às crianças. Estes números, somados à avaliação bibliográfica da produção recente, levam o autor a concluir que

⁵⁰ Comunicação pessoal.

“It’s worth repeating how curious is anthropology’s aversion to children. (...) children are theoretically crucial: anthropology is premised on a process that children do better than almost all others, namely, acquire cultural knowledge. Nonetheless, the call to bring an anthropology of children into the main stream has been repeatedly made (...), still, a sustained, coherent, and – most critically – theoretically influential program of child-focused research has not emerged.”⁵¹ (Hirschfeld 2002:624)

Muito embora haja uma relação de causa-efeito concomitante entre número de publicações e volume de interesse, segundo o autor, esta indiferença da Antropologia não é resultado da falta de pesquisa orientada para a infância. O que ele acha surpreendente e, até mesmo, decepcionante, é o facto da pesquisa que se tem feito nas últimas duas décadas, que em si mesma tem crescido e se consolidado, quase não provocar efeito na reflexão antropológica em geral. Quer isto dizer que a Antropologia da Infância ainda não conseguiu galgar as suas próprias fronteiras e fazer parte do corpo teórico e reflexivo antropológico mais abrangente. Ou seja, os antropólogos que se interessam pela infância têm feito um bom trabalho, mas os que não se interessam pela infância continuam a não considerar esses avanços. Em suma, segundo Hirschfeld, a Antropologia já está suficientemente bem informada sobre o papel social das crianças, mas é a *excepcionalidade*⁵² com que as crianças o constroem, desempenham e recriam, que torna a sua participação na interacção social um ponto de tensão e bloqueio para muitos antropólogos. Tudo possível de observar ao analisar os livros mais populares e recomendados de teoria antropológica, em qualquer país: as crianças continuam a ser subrepresentadas e subteorizadas na literatura da especialidade.

⁵¹ “Vale a pena repetir o quanto é curiosa a aversão da Antropologia pelas crianças. (...) as crianças são, teoricamente, cruciais: a antropologia tem como pressuposto um processo que é realizado pelas crianças, melhor do que por quaisquer outros, a saber, a aquisição cultural de conhecimento. Apesar de terem sido feitos repetidos apelos para que as crianças sejam trazidas para as principais correntes antropológicas, (...) ainda não emergiu um influente programa teórico, sólido, coerente e crítico, de investigação focalizada nas crianças” (minha tradução).

⁵² Grifo do autor (Hirschfeld 2002:615).

Tendo em conta outro dos pressupostos fundantes da antropologia contemporânea, o de que a cultura é aprendida, e tendo em conta que as crianças têm um enorme potencial para aprender, que tudo o que se passa à sua volta é captado e apreendido com uma facilidade maior do que aos adultos – veja-se, por exemplo, a facilidade que as crianças têm em aprender línguas ou em se adaptar a contextos culturais e sociais diversos – é, de certo modo, incompreensível que a Antropologia continue a mostrar-se tão indiferente a este processo. Hirschfeld, cuja crítica está em consonância com as de Mead, Ariés, Hardman, Toren, James & Prout, Jenks, Qvortrup, Iturra, Martins, Pinto e Sarmiento, Cohn, Caputo, aqui apresentadas, entre outros, e a minha própria, afirma que este desinteresse reside no facto de se continuar a subestimar o papel das crianças na reprodução social, donde, cultural, bem como o impacto da cultura das crianças na formação da cultura dos adultos. Sugere, ainda, que um dos caminhos possíveis para romper esta resistência seja considerar que as crianças formam subculturas “semi-autónomas” (Hirschfeld 2002:613), de igual importância ou relevância como todas as outras subculturas que interagem no seio de toda e qualquer sociedade.

* * *

Tendo aqui apresentado as principais críticas, tendências e propostas de investigação sobre a infância no âmbito da Antropologia, a nível internacional, julgo ser agora oportuno recordar que uma das causas que ajudou a classificar como inadequados os tradicionais e ortodoxos conceitos para se pensar sobre a infância, foi a tentativa de sua aplicação em contextos diversos daquele em que haviam sido construídos e formulados. Não podemos esquecer que o modelo dominante era o das sociedades europeias, sendo todas as outras analisadas a partir deste. A pequena e discreta diversidade do material etnográfico que se foi conseguindo reunir sobre as crianças em sociedades não-ocidentais, foi o que desencadeou uma série de sinais que evidenciaram que alguma coisa não estava bem. Ainda que disperso e eivado de enormes falhas, foi

este material ‘diferente’ que permitiu que se começasse a perceber, gradualmente, que o quadro de conceitos disponível também não se prestava ao exercício comparativo, ferramenta metodológica fundamental na investigação em Antropologia.

Apesar das mudanças introduzidas nas últimas décadas, devemos ter em atenção que grande parte do material que tem alimentado a elaboração dos novos paradigmas e abordagens tem sido recolhido, salvo raras exceções, em países europeus e na América do Norte, especialmente, em áreas urbanas. Os mais proeminentes estudiosos do tema estão conscientes desta implicação nos resultados que se vão apresentando e da extrema necessidade de se realizarem mais pesquisas em outras realidades socioculturais, de modo a tornar o mais completa e abrangente possível a re-construção epistemológica sobre a infância, no âmbito da Antropologia.

É neste sentido, e em todos os outros até aqui apontados, que julgo ser significativa a contribuição dos estudos antropológicos sobre a criança indígena no Brasil, uma vez que nestes é possível aliar a maturidade da pesquisa etnográfica que se realiza num país culturalmente tão diverso, ao vigor e solidez da reflexão antropológica que, conseqüentemente, neste se tem vindo a construir. No capítulo que se segue dedicar-me-ei, portanto, aos rumos da investigação antropológica sobre a infância neste país, com uma concentração específica nas sociedades indígenas, uma vez que têm sido estas o foco de atenção prioritário nos meus estudos.

2. Os caminhos da infância na etnologia indígena brasileira⁵³

Diferentemente do que aconteceu com outros tópicos aos quais a antropologia brasileira se tem dedicado desde o seu surgimento e, desse modo, participado activamente na dinâmica das discussões teóricas internacionais, uma breve avaliação da produção nacional dedicada à infância evidencia uma inegável e prolongada lacuna de interesse sobre o tema. No Brasil, só nas duas últimas décadas do século XX os cientistas sociais voltaram a sua atenção para as crianças, sobretudo para o enorme contingente de crianças pobres, devido à extrema e dramática situação de exclusão social em que estas se encontram. Essas atenções, porém, têm surgido mais por parte de historiadores e sociólogos do que dos antropólogos. Donde, apesar de haver uma certa sobreposição de tópicos e de perspectivas, e de se saber desejável a existência de um diálogo interdisciplinar, a participação actual da Antropologia nesse campo temático ainda é muito discreta.

Embora possamos de imediato dizer que esta ausência de interesse não indica nada mais do que a mesma tendência verificada nos centros de pesquisa europeus e norte-americanos, creio que a rodeiam algumas peculiaridades que vale a pena explorar um pouco mais demoradamente, de modo a podermos entender o estado actual da investigação antropológica sobre a infância no Brasil, e a traçar algumas possibilidades comparativas. Se é verdade que os estudos sociais dedicados às crianças inexistiram praticamente até à década de setenta, sendo finalmente forçados a sair da sua estagnação quando se comemorou o Ano Internacional da Criança, em 1979, é verdade também que desde então tem havido um razoável crescimento de interesse social e científico

⁵³ Para localização e informações básicas sobre os povos indígenas referenciados nesta tese, sempre que se tornar oportuno e necessário, ver Mapas, Quadro e Legislação, em Anexo.

nos assuntos concernentes à infância. Nesta alteração de cenário verifica-se, contudo, que tem sido dada grande prioridade a alguns temas – aos ‘meninos de rua’, por exemplo –, enquanto que outros permanecem praticamente intocados, como é o caso da sociabilidade das crianças indígenas. Expôr o estado da arte torna-se, assim, um procedimento essencial para que se saiba o que se fez e o que falta fazer, quais as dificuldades e quais as conquistas, para que os estudos em curso e os que se fizerem a partir de agora no Brasil possam estar mais conscientes da possibilidade de um rumo próprio e de uma contribuição específica, quer com o intuito de agitar o debate nacional, quer tendo em mente uma contribuição particular no plano internacional.

Estudos sociais sobre a infância no Brasil: apreciação geral

Em primeiro lugar, consideremos que os cientistas sociais brasileiros que em um ou outro momento escreveram algo sobre a infância brasileira, incluindo-se aqui a infância nas sociedades indígenas, apenas produziram uma escassa e dispersa bibliografia. Notemos também que, fora um ou outro exemplo etnográfico⁵⁴, esta tímida produção científica não é mencionada no conjunto de referências usadas internacionalmente pelos autores mais directamente envolvidos na formação de uma área de estudos sociais dedicada especificamente à infância, que aparece formalmente no final dos anos oitenta, e sobre as quais dissertei no capítulo anterior. Nem pelos autores que construíram os conceitos clássicos que dominaram por tanto tempo, nem pelos que os criticaram, ou desencadearam a sua revisão.

Por conseguinte, podemos afirmar que, até então, apesar de se ter avolumado a produção nacional essencialmente em torno de um tema específico

⁵⁴ Em Weisner & Gallimore (1977) há um texto etnográfico sobre os índios Bororo, de autoria de Sylvia C. Novaes, etnóloga brasileira que estuda este grupo desde a década de setenta.

– o da infância pobre – não se verifica uma participação directa e marcante dos cientistas sociais brasileiros no desenrolar deste processo. Ainda é muito discreta a produção científica destes sobre a infância brasileira, e mais ainda é a sua participação na revisão epistemológica em curso. O cenário começa a apresentar alguns indícios de mudança só muito recentemente.

Em segundo lugar, e em termos gerais, consideremos que nas universidades brasileiras, os clássicos da literatura sociológica e antropológica foram desde sempre regularmente estudados nos cursos de ciências sociais. A sua influência no tratamento de todos os temas, portanto, é notória na produção científica nacional, e até mesmo dominante pelo menos até meados do século XX, quando a especificidade das situações sociais pesquisadas no Brasil começa a obrigar os cientistas a irem à procura de explicações fora dos modelos importados da Europa e América do Norte⁵⁵. Porém, a agitação científica que se verificou em torno de outros temas e que permitiu o despontar, no país, de uma Antropologia com características próprias, não se estendeu aos estudos sobre a infância com a mesma intensidade e profundidade. Por mais incrível que possa parecer, num país de pirâmide demográfica de base tão larga e com uma tão grande diversidade cultural, a respeito das crianças pouco se pesquisou, pouco se indagou, e, conseqüentemente, pouco se criou.

⁵⁵ Roberto Cardoso de Oliveira, ao reflectir sobre a especificidade da Antropologia Brasileira, constata que a disciplina foi-se definindo em função do seu objecto empírico (índios, negros, sociedade nacional), de forma que o modo de conhecimento ficou historicamente subordinado à natureza dos objectos reais. Da preponderância do objecto real sobre os objectos teóricamente construídos, surgiram duas tradições: a da etnologia indígena e a da antropologia da sociedade nacional (Cardoso de Oliveira 1986). Sobre o tema há vários ensaios do mesmo autor em Cardoso de Oliveira (1998). Ver também Corrêa (1987), Cunha (1986), Oliven (1990), Peirano (1991 e 1999). Para a definição de uma etnologia indígena brasileira, que vai acontecendo à medida em que os pesquisadores se dão conta de que os modelos analíticos clássicos não conseguem explicar os modos como as sociedades sul-americanas se organizam e estruturam, contribuiu notavelmente a discussão travada entre Lévi-Strauss (1960) e Maybury-Lewis (1960) sobre o dualismo nas sociedades das terras baixas sul-americanas, e as análises em torno da noção de pessoa realizadas por Joanna Kaplan no XLII Congresso Internacional dos Americanistas (Kaplan 1977), seguidas pelas de Seeger, da Matta e Viveiros de Castro (1979), e por aquelas desenvolvidas por Aracy Lopes da Silva, em tese de Doutorado defendida em 1980 (Lopes da Silva 1986).

Assim, até muito recentemente e salvo raríssimas excepções às quais me remeterei no desenvolvimento deste capítulo, por falta de um debate teórico interno especificamente dedicado às questões que emergem da infância brasileira, indígena ou não-indígena, tem preponderado a influência dos modelos clássicos europeus de socialização infantil, seguindo-se, sem muita contestação ou questionamento, a tendência dominante. Tentava-se entender as particularidades culturais e sociais não-europeias encaixando-as nestes modelos clássicos, e, assim, os poucos trabalhos disponíveis não tiveram, por si, força suficiente para reverter este quadro, gerando-se uma relação de influência teórica bastante desigual até aos dias de hoje.

A falta de interesse que desestimulou a pesquisa e a produção científicas de modo expressivo, foi a mesma que inibiu os esforços de recolha, reunião e avaliação do material disperso, de modo a identificar tanto as lacunas como as problemáticas assinaladas, e a conseguir começar a reagir ao marasmo. Isto só acontece na década de setenta. A deteriorização gritante da qualidade de vida de milhões de crianças no Brasil, principalmente nas áreas urbanas, compele, pode-se dizer, os cientistas sociais a olhá-las mais atentamente. Os relatórios produzidos sobre a situação da infância ao se comemorar o Ano Internacional da Criança, denunciam condições tão miseráveis que se torna impossível continuar a ignorá-las. É a partir de então que, por omissão ou ineficiência política e institucional, a sociedade civil começa a se mobilizar em movimentos de solidariedade, e a comunidade científica também dá alguns passos no sentido de passar a acolher a infância na sua pauta de interesses.

Podemos dizer, portanto, que os primeiros estudos sociais sobre a infância brasileira se enquadram numa das vertentes mencionadas no capítulo anterior: naquela em que é exactamente a precária qualidade de vida das crianças em todo o mundo que provoca o surgimento de movimentos sociais em sua defesa, e o envolvimento da comunidade académica que participa com o seu trabalho científico conjugado, em alguns casos, a acções militantes.

Num levantamento bibliográfico realizado por Rosilene Alvim e Lícia Valadares em 1988, o primeiro onde se procura avaliar a produção literária e académica que sobre a infância é publicada desde o fim do século XIX, é constatado que sempre foi a pobreza a dimensão que captava atenções (Alvim e Valadares 1988). Segundo as autoras, a infância pobre brasileira é uma problemática vinculada ao acelerado e desordenado crescimento urbano. A exploração do trabalho infantil, por um lado, e a proliferação de uma delinquência praticada por crianças, por outro, transformam a questão da infância pobre num problema de alçada jurídica e, em 1921, acarretam uma modificação no Código Civil. Pouco depois, cria-se o Primeiro Código de Menores (dec. 179423-A), que equivale, na prática, ao reconhecimento da necessidade de um Direito e uma Justiça específicas para proteger e julgar os filhos das camadas populares. Foi quando o termo ‘menor de idade’, logo depois reduzido para apenas ‘menor’, passou a integrar o vocabulário nacional como sinónimo de criança pobre, usado como tal até aos dias de hoje. Nas décadas que se seguem a esta modificação do Código Civil montam-se vários esquemas institucionais, na tentativa de formular políticas sociais que controlem a situação. Estas questões são discutidas, contudo, apenas por juristas e legisladores, pelos dirigentes dos órgãos públicos e pela igreja, sendo neste âmbito que também se torna assunto para os jornalistas e escritores. Os cientistas sociais, portanto, ainda não participam nesta discussão.

O piorar da situação, contudo, parece indicar uma falha nesses esquemas institucionais e a questão do ‘menor’ começa a ser considerada como um grave problema social, com ramificações que tocam em todos os aspectos societários. Estamos no início dos anos setenta e esboça-se, então, a necessidade de realização de uma pesquisa de cunho sociológico cujo objectivo seria conhecer o tal ‘menor’ que estava a causar tantos problemas à sociedade e que tanta ajuda parecia demandar. Esta pesquisa é encomendada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo e visa instrumentar a acção do Juizado de Menores. É realizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisa e Planeamento/CEBRAP e

publicada com o título “A Criança, o Adolescente e a Cidade” (CEBRAP 1972). No Rio de Janeiro também se empreende uma pesquisa semelhante, que é publicada no ano seguinte, com o título “Delinquência Juvenil na Guanabara” (Misse *et alli* 1973). Estas duas pesquisas marcam o início do envolvimento das Ciências Sociais brasileiras na problemática da infância neste país, sendo a primeira vez que em torno desta temática se reúnem assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, antropólogos e sociólogos.

No entanto, para Alvim e Valadares, os cientistas sociais que de início juntam as suas preocupações às daqueles que tradicionalmente já lidavam com a infância pobre, enquanto trabalhadora ou delinquente, não conseguem apresentar perspectivas que indiquem uma compreensão capaz de gerar soluções diferentes e eficazes. A meu ver, tratava-se de uma situação social nova, sem parâmetro, que os modelos clássicos de socialização não conseguiam explicar nem resolver. E por quê? Porque estes modelos negligenciam, em geral, as perspectivas temporal e histórica, e não tentam entender a criança dentro dos distintos contextos sociais. Não há respostas, portanto, para as perguntas que emergem de uma realidade socio-cultural tão específica, que se transforma a um ritmo tão veloz. Por outro lado, por ser um tão novo ramo de investigação, não se sabe muito bem o que fazer, como pesquisar, como identificar aspectos cruciais, como reflectir sobre eles. É, então, por força das dificuldades e da desconfortável sensação de continuar a rodar sobre si mesmo sem conseguir avançar um passo, que se começa a desenhar um conjunto de preocupações que indicam a necessidade de especificidade metodológica e teórica para tratar o problema. A esta necessidade começa-se a responder conferindo uma maior atenção às características sócio-econômicas dessas crianças, bem como à sua situação familiar e educacional, às condições históricas que permitiram a institucionalização do ‘menor’ e, posteriormente, ao surgimento da categoria ‘meninos de rua’. Isto, por sua vez, provoca o surgimento de uma maior diversidade de enfoques e de temas, ao mesmo tempo em que o volume de pesquisas aumenta significativamente.

Acontece, porém, que os cientistas sociais se deparam com grandes limitações de ordem teórica para lidar com todas estas questões. Quando se observam os resultados das pesquisas das últimas duas décadas, principalmente nos campos da História, Assistência Social, Direito, Psicologia, Sociologia e Antropologia, percebe-se que, sobretudo, se identificaram situações graves e que, por serem tantos e tão complexos os problemas a resolver, pouco mais se conseguiu fazer do que atender às emergências. E, mesmo assim, à maior parte destas apenas pontualmente. Ou seja, a raiz do problema permanece praticamente inalterável. A possibilidade de uma solução preventiva que amenize as dificuldades ainda está longe de se conseguir. É claro que as implicações são variadíssimas: entre outros motivos, sabemos muito bem que existem obstáculos causados pela difícil conjuntura económica e social que se vive no país, e que as boas ideias emperram frequentemente nos gabinetes e na burocracia dos órgãos de decisão política. Uns problemas alimentam outros e o efeito ‘bola de neve’ parece difícil de conter. Mas algo pode ser feito e é relevante notar que alguns cientistas sociais começam a perceber, finalmente, que na base das tentativas frustradas de resposta às solicitações mais urgentes na vida das crianças brasileiras, está também a necessidade de uma mudança de atitude e de perspectiva na compreensão dos sinais que vão emergindo do seu universo sociocultural.

Os desdobramentos desta tendência de investigação antropológica, da qual já é um exemplo o levantamento bibliográfico atrás mencionado, começam tenuamente a fazer-se notar na década de noventa. Concentram-se, no entanto, muito mais nos jovens do que nas crianças. Nas Reuniões da Associação Brasileira de Antropologia/ABA⁵⁶, tem sido através de Rosilene Alvim que as temáticas sobre a juventude marcam presença, ainda que a grande maioria dos trabalhos apresentados continue a incidir sobre as situações de pobreza e seus

⁵⁶ A ABA foi fundada em 1955, e tem por objetivo congregar os especialistas nos sectores profissionais do ensino e da pesquisa, promover o desenvolvimento da Antropologia, o intercâmbio de idéias, o debate de problemas e a defesa dos interesses comuns.

inúmeros desdobramentos. Quando não totalmente ausente, a infância tem sido apenas esporadicamente referenciada nestas reuniões antropológicas. Nos programas das reuniões que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais/ANPOCS⁵⁷ realizou nos últimos anos também se verifica que não há nenhum grupo de trabalho que se dedique especificamente às questões da infância.

Em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, os trabalhos da antropóloga Claudia Fonseca e sua equipe – também sempre presentes nas reuniões da ABA –, sobre temáticas relacionadas com a família e a mulher, acabam por evidenciar uma outra vertente onde afloram os problemas da infância nas famílias de baixa renda, que passam a ser alvo de maior atenção. Partindo de questões de ordem econômica e da sua influência na esfera social, o seu trabalho sobre circulação de crianças em ‘grupos populares’ oferece contribuições no que refere à rede de sociabilidade que se constrói envolvendo as crianças, sua família biológica e sua família de adoção (Fonseca 1982 e 1987).

Fora do âmbito mais restrito da antropologia, mas em grande sobreposição com a investigação sociológica voltada para a infância pobre, um exemplo notório pela sua especialidade no tema é o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela Coordenação de Estudos sobre a Infância/CESPI, fundado em 1984, na Universidade Sta. Úrsula, Rio de Janeiro, cidade mundialmente conhecida por sua beleza e pelo animado carnaval, mas também pela pobreza das suas infindáveis favelas e pelo enorme número de crianças que moram na rua. Tendo como objectivos a integração da pesquisa sobre a história da assistência e sobre as práticas jurídicas voltadas para a infância, ao ensino, à divulgação, à informação e à acção social, este centro tem participado também no processo de conscientização pública sobre as políticas e práticas de atendimento às crianças e jovens. Um dos seus maiores compromissos prende-se à necessidade de garantir

⁵⁷ A ANPOCS é uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1977, para aglutinar e representar centros de pesquisa e programas de pós-graduação que atuam no campo das Ciências Sociais no Brasil.

condições que permitam a melhoria da situação de vida dessas crianças e jovens, aliando, assim, a investigação científica à intervenção social. Com a publicação dos resultados de suas pesquisas e projectos, a participação dos pesquisadores do CESPI no debate nacional tem crescido significativamente. Nos últimos anos da década, com o aumento dessas publicações, algumas delas em inglês, e a presença em reuniões científicas fora do país, tem ganho também uma visibilidade internacional. Irene Rizzini, sua fundadora, integra o corpo de editores da revista *Childhood: a global journal of child research*⁵⁸, um importante veículo para troca e divulgação de resultados científicos que emergem desta nova abordagem sobre infância, no âmbito das ciências sociais⁵⁹.

Um dos maiores apoios teóricos ao início do desenvolvimento desta vertente de estudos tem sido o questionamento suscitado, ou desencadeado, por Philip Ariès (1962), já referido no capítulo anterior, a propósito da construção histórica da infância. Ela se apoia, basicamente, em documentos históricos e é da sua avaliação que se parte para pesquisar a situação actual. Um outro bom exemplo encontra-se num trabalho coordenado pela historiadora Mary del Priore e publicado em 1991, onde se analisa a trajectória histórica do tratamento que a criança tem merecido no Brasil, em meio às contradições económicas e mudanças culturais, e nas mãos das instituições políticas, educacionais e eclesiásticas que, segundo observação muito sagaz da autora, são regidas unicamente pelo pensamento adulto (Del Priore 1991a). Num dos artigos incluídos neste livro, as crianças indígenas são referenciadas em conexão com a presença das missões jesuítas no Brasil, na época colonial, e com os esforços de catequização e conquista das almas dos gentios. Segundo a mentalidade jesuíta da época, as crianças indígenas, imagem da inocência e da pureza, qual papel em

⁵⁸ *Sage Publications e Norwegian Centre for Child Research.*

⁵⁹ Em comunicação pessoal (meados de 2002), Irene Rizzini confirmou a ausência de estudos específicos sobre crianças indígenas, lacuna que deveria ser superada. No âmbito do CESPI, Irma Rizzini está a desenvolver um estudo pioneiro sobre educação institucional das crianças indígenas no Norte do Brasil Imperial, analisando fontes históricas que reportam à época (Rizzini 2000a e 2000b).

branco, prestavam-se idealmente para a inscrição dos princípios da doutrina cristã. Na pedagogia usada, não era considerada a cultura autóctone, e os reflexos iniciais deste processo indicam dificuldades de relacionamento entre os assim educados e as suas famílias. Havia um latente conflito com as suas referências de origem. Este conflito, porém, com o passar dos anos, não conseguiu acomodar-se totalmente e o resultado, muito lentamente percebido pelos missionários, revela que a tal tábua rasa, afinal, tinha inscrições anteriores às que os jesuítas haviam feito. E eram tão profundas que não conseguiram se dissipar. Pelo contrário, ressurgiam vigorosamente na adolescência, manifestando-se em comportamentos que muito mais deixavam perceber seres desencontrados de si mesmos do que gentios apaziguados na fé cristã. Desdobramentos deste processo têm sido estudados em termos de sincretismo religioso, mas o que interessa reter é que, por um lado, foi extraordinária a resistência dos valores culturais de origem e, por outro, que não foi menos extraordinária a capacidade de integração de valores exteriores (Del Priore 1991b)⁶⁰. Dando um pulo para os tempos de hoje e pensando nas questões de educação escolar que continuam a afectar as comunidades indígenas no Brasil, esta reflexão é útil à compreensão da existência, desde sempre, de concepções e práticas de construção de conhecimento próprias a essas comunidades. A necessidade de incorporação ou integração de outras concepções e práticas educativas, passa, obrigatoriamente, pelo respeito às que já existem, ao seu dinamismo e transformação.

Mas, voltando ainda ao livro de Del Priore e extrapolando o que se refere às crianças indígenas, o traço mais imediato e também mais profundo que se evidencia ao percorrer os artigos deste livro, é que a história da criança no Brasil, desde os tempos da colónia até à República, é marcada por um conjunto

⁶⁰ Mary Del Priori tem continuado a investigação histórica sobre as crianças no Brasil. Numa publicação mais recente (Del Priore 2000), onde através dos trabalhos de vários autores se tenta oferecer uma panorâmica o mais completa possível sobre o que hoje se sabe sobre o tema, existe um texto de referência à presença de crianças indígenas nas missões jesuítas quinhentistas (Chambouleyron 2000). Todos estes textos de carácter histórico, e ainda o de Rizzini (2000b), serão oportunamente mencionados mais adiante, neste capítulo, ao tratar da situação actual e tendência das pesquisas sobre infância indígena no Brasil.

de medidas repressivas e que a infância se tornou objecto de interesse por parte das ciências sociais porque se transformou, inevitavelmente, num caso de polícia que atingia o país inteiro em várias frentes. A criança dos documentos históricos disponíveis, a que foi notícia nos jornais ou personagem de ensaios literários, não é a ‘criança’ mas sim o ‘menor’, ou seja, não é a riqueza contida no universo da infância, mesmo da que é considerada pobre e sem recursos económicos, mas sim os problemas que ela acarreta e que incomodam a ordem instituída.

Neste sentido, ainda mais contundente é o livro coordenado pelo sociólogo José de Sousa Martins que, sem ter por objectivo maior dedicar-se ao tema, reúne flagrantes actuais em que, de forma brutal, a infância é retirada ou negada às crianças, comprometendo as suas vidas para sempre, e impedindo a sociedade, como um todo, de actualizar processos sociais vitais a cada nova geração (Martins 1993). Este livro denuncia um problema sociológico e político, e denuncia também as consciências adormecidas dos pesquisadores, de nós todos, adultos, alertando-nos para os instrumentos de que dispomos e dos quais, muitas vezes, fazemos um uso minimizado. Já num trabalho anterior (Nunes 1999) formulei uma crítica semelhante a esta e afirmei a minha identificação com o que este sociólogo defende, ainda que as minhas reflexões tenham tido uma outra origem.

Martins toca, de um modo muito especial, numa questão que me parece crucial para a possibilidade de reversão do quadro sobre os estudos sociais da infância. A sua abordagem identifica, primeiro, um convencionalismo na investigação e análise dos dados no âmbito das ciências sociais, quando nestas não se inclui a criança como variável de estudo; em seguida, sugere que uma vez vencido o convencionalismo, é preciso dar aos dados sobre a infância um tratamento que também ultrapasse as posturas convencionais, ou seja, aquela em que jamais se pergunta à criança o que ela tem a dizer sobre si mesma e sobre o mundo em que vive.

“(...) as ciências sociais dariam um passo importante no seu desenvolvimento se reconhecessem que são elas [as crianças], nos dias de hoje, os principais portadores de crítica social” (Martins 1993:16-17).

Esta reciclagem que Martins propõe, quer nas investigações que não têm a criança como objectivo principal, quer nas que a têm, quer ainda em nossa compreensão do quotidiano como adultos que com ela convivemos, directa ou indirectamente, é a mesma que se percebe na recente proposta de estudos sociológicos e antropológicos que expus no capítulo anterior, na qual a criança deve passar a ser considerada como agente social construtor da sua própria infância e participante activo na vida em sociedade.

O volume de pesquisas e publicações sobre os temas relacionados com a infância pobre nas grandes áreas urbanas, ou seja, com a criança que é considerada um problema social, indica o quanto esta temática tem sido a prioridade dos investigadores brasileiros e, por este motivo, tornou-se incontornável não a mencionar. Mas, ao dar-lhe divulgação e destaque, uso-a também como trampolim para introduzir a ideia de que é interessante alargar o leque das investigações a outras realidades socioculturais. As infâncias no Brasil são muitas e todas elas terão seus motivos para serem escutadas, entendidas, acolhidas.

Neste trabalho, à semelhança de um outro anterior (Nunes 1999), eu pretendo continuar a chamar a atenção para as crianças das sociedades indígenas brasileiras. Talvez pela distância de que a maioria destas sociedades está dos maiores centros urbanos, daqueles onde prolifera a infância pobre com a qual as crianças indígenas geralmente não são identificadas, estas têm ficado de fora das investigações. Têm sido mais frequentemente captadas pelas objectivas dos fotógrafos, principalmente ao ser retratada a criança bonita, exótica, com o corpo pintado e cheio de adornos coloridos, em cenários de natureza ainda exuberante, do que pelos objectivos dos cientistas sociais. Passe o trocadilho, a questão de fundo que aqui se coloca é a seguinte: até que ponto se conhecem as

crianças das sociedades indígenas que têm tão intensa e profundamente sido estudadas no Brasil, por cientistas nacionais e internacionais?

Seguindo a mesma linha de pensamento que nos esclareceu em relação ao surgimento dos estudos sociais sobre a infância urbana pobre, somos levados a supor que talvez as crianças indígenas não tenham sido estudadas porque, simplesmente, não têm problemas, ou pelo menos, não têm problemas que nos inquietem, porque estão – étnica e socialmente – distantes. E, por tabela, deduzimos que é por isso que também não causam grande transtorno à ordem pública e social. Logo, não são passíveis de se tornarem objecto dos estudos sociais. E volta a incómoda pergunta: mas, afinal, o que se sabe sobre essas crianças, se têm problemas ou não, se os provocam ou não? E, com a falta de uma resposta que nos aquiete, em última instância, ainda inquirimos, algo assombrados: e fora os problemas que têm ou provocam as crianças, sejam elas indígenas ou não-indígenas, não há mais nada que aos cientistas sociais interesse saber a propósito da infância?

Realmente, é verdade que não é comum tropeçarmos em crianças indígenas nos passeios das grandes cidades, como São Paulo ou Rio de Janeiro⁶¹, adormecidas pelo cheiro da cola que lhes disfarça a fome e o frio das noites do meio do ano. É verdade que não nos roubam as carteiras nos metropolitanos ou nos autocarros. É verdade que não nos incomodam os seus olhos esbugalhados a

⁶¹ Neste contexto, a referência a estas duas cidades deve-se ao facto de terem sido aquelas onde surgiram os primeiros estudos sobre a infância pobre no Brasil e onde estes continuam a se desenvolver com maior intensidade. Embora muitas sociedades indígenas tenham sofrido um processo de desintegração social, que poderia provocar uma movimentação populacional rumo às cidades, existem poucos registos sobre crianças indígenas nas áreas urbanas de grande densidade, tais como as retratadas nos estudos sobre a infância pobre. Em Rizzini (2000b), numa análise de fontes históricas sobre as instituições educacionais do século XIX na então denominada Província do Amazonas, aparecem referências a relatos de viajantes que teriam visto meninos índios andando pela cidade de Manaus, aparentemente abandonados ou sem acompanhamento familiar, que seriam recolhidos a internatos religiosos ou estatais, onde receberiam formação educacional e/ou profissional. Outras observações aludem à possibilidade de terem sido estes meninos retirados à força de suas famílias de origem. A brevidade destes relatos, contudo, não permite que se saiba, efectivamente, quem seriam estes meninos, sua proveniência ou seu destino.

olhar o nosso prato quando comemos numa esplanada. É verdade que não nos assediam com um esguicho de água e um trapo quando paramos o carro no semáforo, tentando limpar o vidro em troca de uns centavos...

Mas, o que sabemos nós sobre as reais condições de vida das crianças que vivem nas aldeias das áreas indígenas em todo o Brasil, das mais próximas aos centros urbanos, e até mesmo englobadas por estes, às mais recônditas e isoladas?⁶² Será que são melhores ou piores, iguais ou diferentes? Obviamente, não me refiro apenas a dados estatísticos, que dêem informações sobre os índices de morbi-mortalidade infantil ou de frequência escolar. Estes, se os houver e, se os há, é claro que não deixam de ter a sua importância relativa. Refiro-me, porém, a informações personalizadas e concretas captadas no dia a dia através da convivência, da partilha e da observação.

Mas a alguns etnólogos, contudo, a infância nas sociedades indígenas que estudam não tem passado completamente despercebida. Por outro lado, também não lhes tem merecido interesse em particular, a ponto de a esta dedicarem atenções mais específicas, continuadas e profundas. Por conseguinte, se as pesquisas sobre a infância pobre das áreas metropolitanas ganharam consistência e solidez no decorrer das duas últimas décadas do século XX, ainda não podemos dizer o mesmo a respeito de uma etnologia sobre as crianças das sociedades indígenas. Na verdade, o trabalho mal começou. Porém, não estaremos partindo do zero e, com certa audácia e confiança, diria mesmo que teremos muito a oferecer. Há uns poucos cientistas sociais de renome que escreveram algo sobre a infância, ainda que fugaz e esparsamente. Há uma experiência peculiar em metodologia de trabalho de campo. Há a riqueza pluri-

⁶² Fruto de investigações etnológicas recentes, Ferreira (2002a) reporta às precárias condições de vida das crianças Guarani M'bya e Guarani Nhandeva, e Pereira (2002) aos difíceis meandros da adoção de crianças Guarani Kaiowá (ver detalhes adiante, neste capítulo). Estes exemplos indicam a existência de problemas sérios afectando a vida das crianças indígenas, ainda não ampla e diversamente testemunhados apenas por não se terem desenvolvido pesquisas que revelem a infância nestas sociedades.

étnica brasileira. Há a maturidade da reflexão antropológica e etnológica conseguida na investigação de outros tópicos.

Por esses motivos, mais do que tentar encontrar justificativas para a quase ausência das crianças nas pesquisas sobre sociedades indígenas brasileiras, prefiro concentrar-me no pequeno e disperso material existente. Para revitalizar e estimular este processo, e para termos um ponto de partida concreto e palpável, penso que ainda seja de alguma relevância e interesse o resgate de todos os dados disponíveis. É preciso sistematizá-los e conhecê-los, dar-lhes um enquadramento histórico e teórico, detectar-lhes vícios ou distorções, e explorar-lhes potencialidades escondidas. Deste modo, porque julgo ser útil não só às futuras investigações que se fizerem sobre as crianças indígenas no Brasil, ou às que eventualmente estiverem em curso ou a ser projectadas, como também às que se fizerem sobre outras crianças, no Brasil e em outras partes do mundo, e, ainda, para melhor se poder avaliar a contribuição desta tese, apresentarei em seguida os traços mais marcantes da presença da infância na etnologia indígena brasileira.

Panorâmica de um século de referências etnológicas sobre a infância nas sociedades indígenas no Brasil

Como já sabemos, os primeiros traços do campo disciplinar a que podemos denominar ‘etnologia indígena brasileira’ surgem no início do século XX, em grande parte suscitados pela confrontação com os inúmeros registos dos aventureiros, viajantes e missionários europeus que desde 1500 percorreram o território, munidos de lápis, pincéis e aguarelas, em busca do desconhecido⁶³. Os

⁶³ Desde a Carta a El-Rei D. João de Portugal, datada de 1500, em que o escrivão do reino Pero Vaz de Caminha descreve as primeiras impressões das gentes e das terras de Vera Cruz, primeiro nome atribuído ao Brasil (Cortesão 1981), muitos foram os exploradores que se aventuraram a descobrir o interior desse imenso país. Dentre estes destacam-se A. Ferreira, M. Wied-Neuwied, K. von Martius, Karl von den Steinen, Paul Ehrenreich, J. B. Spix, F. Krause e

seus relatos constituem importantes fontes documentais às quais, não raro, os etnólogos e historiadores continuam a recorrer, mesmo sabendo-se que são carregados de espanto pelos costumes exóticos e diferentes, muitos destes considerados bárbaros, e nem sempre livres do julgamento moralista cristão dominante na época.

As primeiras referências à infância nos grupos indígenas encontram-se dispersas em algumas dessas obras que, em geral, são meramente descritivas, reportando-se ao modo como as crianças são transportadas pelas mães, o que e como comem, se andam nuas, limpas, como são os seus cortes de cabelo e as pinturas corporais, o que acontece quando choram, estão doentes ou morrem, alusões ao parto e aos cuidados que o rodeiam, em relação à mãe, pai e aos próprios bebês. A prática do infanticídio⁶⁴ chamava excepcionalmente a atenção dos viajantes, deixando-os estarecidos e motivando-lhes algumas descrições verdadeiramente indignadas, como, por exemplo, a de Guido Boggiani, a partir das observações que realizou em finais do século XIX, entre os índios Caduveo (Boggiani 1975:22).

Até 1930, portanto, com base em pesquisas etnológicas, havia apenas alguns estudos fragmentados e dispersos sobre as sociedades indígenas brasileiras. Certamente impulsionado pela passagem de Claude Lévi-Strauss pelo país, por suas pesquisas e seus textos sobre os índios no Brasil (Lévi-Strauss [1935] 1981, 1936 e 1948), bem como pela influência culturalista trazida através de um dos discípulos de Ruth Benedict (Henry 1941), o cenário começa a mudar

Theodor Koch-Grünberg. Ver em Melatti (1984) um roteiro destas fontes e uma apreciação do seu reflexo na construção teórica da Etnologia Brasileira.

⁶⁴ A prática do infanticídio foi quase totalmente abandonada, por pressão dos grupos missionários e em função de outras mudanças que no decorrer do século acabaram por afectar a vida das sociedades indígenas e, portanto, raras vezes é mencionada nos trabalhos mais recentes. Porém, quando os etnólogos se referem a esta prática, apesar de fazerem descrições que pouco diferem das feitas pelos viajantes, situam-na no contexto mais amplo das relações societárias e circunstâncias históricas e demográficas, não deixando que a investigação seja condicionada por sentimentos de indignação motivados por uma moral que é outra. Não melhor nem pior, mas apenas outra. Enfim, buscam apreender e revelar as razões próprias ao grupo, no procedimento do infanticídio (Nimuendajú 1983 e Wagley 1988, ambos referentes a investigações desenvolvidas nas décadas de 30 a 50).

nas décadas seguintes, com o surgimento dos trabalhos de Curt Nimuendajú (1939, 1942 e 1946), que escreve as primeiras monografias sobre culturas indígenas no Brasil. Além destes, são ainda publicados os trabalhos de Fernandes ([1949] 1963, 1951 e 1952), Galvão & Wagley ([1949]) 1961) e Ribeiro ([1950] 1980), entre outros artigos em revistas da especialidade, tais como Baldus (1943), Galvão (1957), Schaden (1953), entre outros⁶⁵.

Nas obras desta época, as referências sobre a infância, são esparsas e pontuais, nomeadamente, em Fernandes (1951), Nimuendajú ([1939] 1983), Schaden (1945), Wagley (1988)⁶⁶. São descrições etnográficas mais isentas da visão cristã moralista a que atrás referi, aspecto que introduz uma diferença fundamental entre os relatos dos viajantes e missionários e a pesquisa etnológica. Contudo, essas referências são meramente ilustrativas, geralmente enquadradas em temas mais genéricos, como a família ou os rituais que marcam as várias fases do ciclo de vida, sobre os quais incide a teorização antropológica da época, como já assinalado no capítulo anterior. Além disso, e não obstante os esforços e progressos da disciplina em romper com as teorias do determinismo biológico ao analisar outros tópicos, a concepção da infância que transparece nesses trabalhos continua a ser intensamente permeada pelas ideias que consideravam as crianças como seres humanos imaturos e sem papel social (Nunes 1999). Mesmo assim, desta época, por serem tão raras e escassas as informações sobre a infância, os trabalhos de Schaden e, de maneira especialmente destacada, o de Fernandes, constituem verdadeiras preciosidades.

⁶⁵ *Handbook of South American Indians* 1946-1959 faz referência a muitas outras fontes. A minha escolha sobre essas deve-se ao facto de terem sido escritas em português ou de terem merecido uma tradução para esta língua, bem como de terem sido re-editadas posteriormente, e serem leituras recomendadas na formação em Antropologia/Etnologia, o que revela o seu significado na consolidação da pesquisa sobre sociedades indígenas no Brasil. Estas datas referem-se às primeiras edições. Para mais referências produzidas até meados do século XX, ver Baldus (1954), Melatti (1984) e Schaden (1976).

⁶⁶ Este livro, tardiamente publicado em 1988, reflecte a pesquisa que Charles Wagley efectuou entre 1936 e 1940, e o acompanhamento posterior que teve oportunidade de fazer, ao longo de 35 anos, em curtas temporadas de investigação em campo junto aos Tapirapé.

O enorme interesse e o fascínio existentes em torno dos ritos de iniciação à vida adulta, e de toda a preparação pela qual passam os jovens e as jovens antes de, formalmente, se tornarem adultos, é o que mais motiva estes etnólogos a efectuarem recolha etnográfica sobre o tema. Muito embora estes dados tenham sido mais intensa e frequentemente trabalhados do ponto de vista do ritual, estabelece-se também a possibilidade de os analisar no contexto dos processos de educação e socialização infantis, uma vez que entre os povos indígenas, desde o nascimento e ao longo das várias fases da infância, há uma evidente preparação informal quer para a vivência dos ritos de iniciação, quer para assunção gradual de atributos peculiares à vida adulta. Estes textos são também contribuições importantes ao início da discussão em torno da educação escolar indígena.

Schaden, ao longo de quatro páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, analisa notas de outros autores sobre os ritos de iniciação de jovens pertencentes a vários grupos indígenas, considerando-os um momento crucial na transmissão do património cultural do grupo e denominando este processo como socialização ou, simplesmente, educação. Se, por um lado, é extremamente inovador o facto destes aspectos da cultura indígena serem divulgados ao público interessado nos assuntos da educação e classificados como processo pedagógico, por outro, o facto de sê-lo sob a tónica da oposição entre primitivos e civilizados impõe certa reserva. Ao comparar os processos educativos indígenas com os não-indígenas, por exemplo, o autor enfatiza a prática da magia e a destreza física dos primeiros, considerados primitivos, contrapondo-as às capacidades mentais e à habilitação profissional dos segundos, considerados civilizados (1945:271-274). Estas ideias, certamente por falta de investigação concentrada no tema, ao contrário do que aconteceu em outros contextos temáticos onde esta oposição inicialmente aparecia, permaneceram décadas sem questionamento, alimentando preconceitos de vários tipos.

A perspicácia de Schaden ao observar que “em algumas sociedades a educação pela magia começa logo nos primeiros dias após o nascimento de uma criança, chegando, todavia, ao ponto culminante quando o jovem é admitido à comunidade dos adultos” (1945:271), bem como o seu registro, com base em notas de Herbert Baldus sobre os Tapirapé, de que as crianças aprendem ao brincar, não são suficientes para o impedir de afirmar que este processo é mera imitação e de que a criança não é mais do que “um adulto em ponto pequeno”⁶⁷. O entendimento do universo infantil como imitação ou mera representação do universo dos adultos é, como se pode perceber, uma ideia profundamente enraizada quer no pensamento comum, quer no científico, não só no que refere às culturas indígenas mas também abrangendo todas as outras, inclusive a nossa, ideia esta que foi teoricamente estimulada, por mais de 50 anos, pela psicologia do desenvolvimento infantil e pelas teorias clássicas sobre socialização⁶⁸.

Um aspecto que penso valer a pena salientar a partir deste artigo de Schaden, pela sua pertinência aos actuais desenvolvimentos da educação escolar indígena, é a propósito da relação que existe entre o mundo das crianças e o dos adultos indígenas. Passo a citá-lo por considerar as suas palavras de uma expressividade fantástica:

“Este abismo divisório entre as crianças e adultos, que é a maior prova de incapacidade pedagógica dos chamados povos civilizados, não existe nos chamados povos primitivos” (Schaden 1945:271)

⁶⁷ Herbert Baldus, “Ligeiras notas sobre os índios Tapirapé”, Revista do Arquivo Municipal XVI, pg.111 (sem data). Frases deste tipo continuam a ser encontradas em textos antropológicos mais recentes. Sobre a infância em Java, diz-nos Geertz: “as crianças pequenas, os simplórios, os labregos, os loucos e os flagrantemente imorais eram considerados ‘ainda não javaneses’ e, não sendo javaneses, não eram ainda humanos” (Geertz 1978:146). E sobre a infância Yanomami, diz-nos Ramos: “Mais do que seres sociais incompletos com espaços segregados da gente grande, as crianças Sanumá são adultos em miniatura, (...)” (1990:37). Estas observações são, porém, formuladas em contextos de análise outros que não o da infância nestas sociedades e, talvez por isso, não fique claro se são declarações autorizadas dos povos em questão, ou seja, se reflectem o modo como estes pensam e classificam a infância.

⁶⁸ Esta questão já foi problematizada em trabalho anterior (Nunes 1999) e é aqui alvo de mais reflexões tornadas possíveis pelas investigações recentes que, finalmente, lhe ofereceram contestação teórica (ver Parte I, capítulo 1).

Apesar da insistência no uso da dicotomia primitivo/civilizado, Baldus é sensível a um problema que afecta a organização da nossa sociedade e do nosso sistema pedagógico, um problema de contornos bem actuais, e o denuncia ao enaltecer um dos aspectos mais expressivos e recorrentes do sistema educativo próprio das culturas indígenas. Contudo, nas décadas que se seguiram, as políticas educativas dirigidas aos grupos indígenas, salvo raras e pontuais excepções, não só não respeitaram este modo peculiar de construção de conhecimento, como também insistiram em levar a estes povos um sistema educativo que rompe com a proximidade entre crianças e adultos. Vou mais longe, e digo que faltou a coragem e a humildade, a quem tinha a competência para fazê-lo, de trazer a receita colhida entre os povos indígenas para o nosso sistema educativo, cujas falhas e desajustes são evidentes.

Pouco depois deste artigo de Schaden, as crianças indígenas, em conexão com questões educacionais, voltam a ser objecto de um outro estudo que, ainda hoje, é considerado uma das maiores referências da época, por ser único no género, sendo sempre uma leitura recomendada a quem se dedica ao tema. Neste, a partir de uma extensa análise de fontes documentais sobre os Tupinambá⁶⁹, produzidas por viajantes, missionários e cronistas dos séculos XVI e XVII, o sociólogo Florestan Fernandes (1951) discorre sobre o processo educativo de crianças Tupinambá, analisando os seus fundamentos e a sua função social.

É um texto rico em detalhes etnográficos e abrangente nos assuntos de que trata, tais como o comportamento e a disciplina, as noções de pessoa, colectivo, tradição, inovação e herança cultural, ordem social e mudança, a diferença entre géneros, a variedade das limitações, aptidões, frustrações de cada um, o uso não monopolizante do conhecimento e as especificidades de sua construção e transmissão dos mais velhos para os mais novos, o valor do

⁶⁹ Os índios Tupinambá habitavam no Estado da Bahia. Supostamente extintos, os últimos censos não registam qualquer indivíduo (Ricardo 2000:14).

exemplo e do fazer concreto, entre outros. Apesar da possível limitação acarretada pela influência funcionalista no tratamento dos dados, penso que pela primeira vez foram especificados e exemplificados tópicos-chave na investigação sobre questões sociais da educação entre os povos indígenas.

Uma das dicotomias que Fernandes usa – tradição e inovação – apesar de ter já passado por várias revisões na teoria antropológica, ainda hoje é muito presente nas discussões sobre educação escolar indígena. Os próprios índios, partindo do léxico antropológico, apropriaram-se dos termos de várias maneiras. Na minha última temporada de pesquisa de campo entre os Xavante⁷⁰, só para dar um exemplo curioso e actual, na aldeia onde havia um maior e mais consciente envolvimento dos professores e da comunidade no traçar de um projecto de educação em profunda relação com a sua cultura, a palavra ‘tradição’ era frequentemente alvo de brincadeira e usada com jocosidade. Um tronco a atravessar o rio de margem a margem era uma ‘ponte tradicional’, as pessoas que precisavam de empurrar o caminhão para ele ‘pegar’, eram o ‘diesel tradicional’, as folhas colhidas no mato próximo ao rio, com as quais friccionavam o corpo e cabelos durante o banho, eram um ‘shampoo tradicional’, e por aí adiante, sempre motivando risos a quem estava por perto e escutava estas explicações dadas à antropóloga, que se ria também, junto com seus interlocutores! Mas, ‘tradição’ era também usada como descrição de algo que tinha raízes no passado, nos ancestrais, muito embora ainda continuasse a ser praticada, e não obstante tivesse sofrido alterações ou adaptações, de acordo com as condições de vida nos tempos mais recentes.

No contexto mais abrangente da reflexão aqui em curso sobre a presença da infância na teoria antropológica, julgo que um dos aspectos críticos neste trabalho de Fernandes é o facto de se desenvolver a partir de pressupostos baseados na usual visão adultocêntrica: mesmo em se tratando de infância e de educação de crianças, a ênfase recai sempre sobre os adultos, uma vez que um

⁷⁰ Ver nota 1, sobre os índios Xavante, na Introdução.

adulto socialmente integrado é que é considerado como o grande objectivo do processo educativo. Creio que seja importante enfatizar, no entanto, que estes pressupostos – ou principios divisionais – não estão em Fernandes mas sim na sociedade, na ciência. Este autor, como tantos outros, é porta-voz de uma espécie de convenção tácita que admite que as sociedades são adultocêntricas. Só muita investigação sobre o tema permitirá desautorizar, ou não, o uso desta convenção.

Isto fica evidente ao compararmos algumas observações de Fernandes a propósito da infância num bairro de São Paulo, sobre as quais o próprio autor recolheu evidências, com observações que se referem às crianças Tupinambá, elaboradas a partir da análise de documentação histórica. Se no primeiro as brincadeiras infantis são consideradas como actividade lúdica e não como mero processo imitativo mas como aquisição de funções e de traços sociais importantes (Fernandes 1946:38-39), no segundo, o potencial que a criança encerra em si mesma enquanto criança que é, reduz-se drasticamente na afirmação de que esta *“reproduz uma miniatura do mundo dos adultos no seu universo lúdico”* (Fernandes 1951:24-26).

Mas as contradições vão ainda mais além, deixando evidente a fragilidade teórica com que se tentava tratar do tema. Muito embora Fernandes diga que

“No entanto, cumpre que não se pense apenas na transmissão de conhecimentos mediante a relação dos imaturos com os adultos no seio do grupo doméstico. Todos podiam aprender algo em qualquer tipo de relação social, o que convertia qualquer indivíduo em agente de educação tribal e projectava os papéis de ‘adestrador’ ou de ‘mestre’ em todas as posições da estrutura social” (1951:17),

a existência de um universo de conceitos que é domínio das crianças e que expressa o que estas entendem do mundo social que as rodeia, é uma ideia ausente no texto que ele escreve sobre os índios Tupinambá. Isto indica, claramente, o quanto ainda era difícil e problemático, na época, pensar antropológicamente sobre a infância e considerar as crianças como agentes de

construção social, mesmo que deste processo tivessem sido percebidos sinais. Por outro lado, ao vincular o estudo sobre a infância nos grupos indígenas às questões educacionais, este trabalho do sociólogo Fernandes revela indubitavelmente as potencialidades de desenvolver estes temas no âmbito de uma etnologia especialmente dedicada a estes povos.

Não nos iludamos, porém! Apesar dos desenvolvimentos que a Antropologia e a Etnologia brasileiras conhecem nas duas décadas que se seguem, fruto da intensificação das pesquisas em áreas indígenas, quer das feitas por antropólogos nacionais, quer por americanos e europeus, as questões da infância continuam a ocupar, sensivelmente, o mesmo tipo de atenções de até então. No entanto, a partir dos anos sessenta, por haver uma crescente incidência de investigações sobre organização social, em que decifrar os meandros da vida no grupo doméstico era um procedimento fundamental, surge, proporcionalmente, uma maior quantidade de dados etnográficos sobre a infância nessas sociedades, uma vez que este é um dos tópicos de pesquisa que mais informações rende sobre esta faixa etária. Mas, ao contrário do que acontecia com os demais aspectos incluídos nas análises sobre o grupo doméstico e a organização social, o tratamento dos dados sobre a infância continua a não manifestar um avanço teórico significativo.

Para melhor situar os leitores, talvez seja conveniente lembrar que, no Brasil, os anos sessenta representam o momento do início da grande transformação que a Antropologia viria a conhecer neste país. No que refere à etnologia indígena, no Museu do Índio, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e no Museu Nacional, criaram-se alguns cursos com o carácter de uma pós-graduação que só depois se viria a regulamentar como tal, que foram decisivos na formação de um grupo de etnólogos nacionais cujo trabalho foi crucial na implementação de unidades de ensino e investigação em etnologia indígena, nas décadas seguintes e até tempos que correm, em várias universidades do país (Melatti 1984). A década de setenta é marcada pelo

aumento do volume de publicações com os resultados das pesquisas da década anterior, que, por sua vez, atraem e estimulam cada vez mais estudantes e investigadores, expandindo ainda mais os cursos e intensificando as pesquisas. Assiste-se a um consequente alargamento do debate nacional, bem como à criação de convénios internacionais.

Este processo de expansão arrasta-se sólida e seguramente às décadas seguintes, contribuindo, de maneira incontestável, para a definição de linhas de investigação no âmbito de uma etnologia com características muito próprias, onde, por exemplo, se inclui uma participação política e social na defesa dos direitos dos povos indígenas. Em grande parte isto deve-se ao facto de que, diferentemente do que acontece com os pesquisadores estrangeiros que apenas permanecem no Brasil durante longas temporadas para recolha de material etnográfico ou bibliográfico, e não obstante as suas investigações e publicações sejam uma contribuição notória e imprescindível na construção do conhecimento sobre os povos indígenas, a maioria dos etnólogos brasileiros que tradicionalmente investigam no país, são aí residentes, e podem manter um contacto permanente e contínuo com os povos indígenas que estudam.

Dessa maneira, ao longo de várias décadas, têm-lhes sido possível acompanhar os vários desafios que estes povos têm tido de enfrentar: os avanços das frentes de expansão que, não raro, invadem as suas terras, a propagação de doenças contra as quais não têm imunidade, a necessidade de deixar o modo de vida nómade ou semi-nómade, sendo forçados a adoptar a sedentarização, as consequentes mudanças nos modos de produção e de subsistência, enfim, a irreversibilidade do processo de contacto com a sociedade nacional envolvente⁷¹.

⁷¹ No decorrer do período em que fiz a licenciatura e o mestrado na Universidade de São Paulo, e em vários outros cursos ou seminários em que participei em outras universidades brasileiras, tive a excelente oportunidade de receber aulas e orientações de pesquisa de professores que já acompanhavam determinados povos indígenas ao longo de 2 ou 3 décadas seguidas, em contactos permanentes, alguns deles desde o estabelecimento do primeiro contacto entre esses grupos e os não-índios: Pedro Agostinho da Silva, Manuela Carneiro da Cunha, Rosário Carvalho, Roberto DaMata, Dominique Gallois, Vanessa Lea, Aracy Lopes da Silva, Regina Müller, Silvia C. Novaes, Lux Vidal, Eduardo Viveiros de Castro, entre outros.

A atitude dos etnólogos não tem sido a de meros observadores passivos. Embora constituindo pontos minúsculos na imensidão geográfica e demográfica brasileira, estes cientistas não só têm propiciado aos povos indígenas a possibilidade de uma base segura no mundo urbano, como também se têm constituído em seus interlocutores e aliados fundamentais, quer no encaminhamento, quer na resolução de questões de ordem jurídica, política e social que lhes sejam pertinentes.

É ainda na década de setenta que surgem os primeiros indícios de preocupação, por parte dos etnólogos brasileiros, com a educação escolar dos povos indígenas, questão que se revelaria uma faca de dois gumes⁷². Ou seja, não obstante a intenção fosse ajudá-los e apoiá-los face ao crescente contacto com a sociedade nacional envolvente, onde aprender a ler e contar se tornava uma ferramenta importante, e na qual os adultos indígenas eram os protagonistas mais directamente envolvidos, corria-se também o risco de provocar rupturas internas de grande impacto no equilíbrio da vida social indígena. Os etnólogos foram os primeiros a se aperceber disso e desde então têm tido uma participação muito activa junto das várias entidades responsáveis pelos projectos educacionais destinados aos povos indígenas, inclusive junto ao governo brasileiro.

Segundo Lopes da Silva, após a promulgação da Constituição de 1988, onde está expresso o direito conquistado pelos povos indígenas a uma educação escolar que leve em conta as suas particularidades culturais e linguísticas, sucederam-se muitos eventos significativos no plano institucional. Em 1991, a educação escolar indígena deixa de ser atribuição da Fundação Nacional de Apoio ao Índio/FUNAI⁷³ e passa a sê-lo do Ministério da Educação/MEC; em 1993, cria-se, no MEC, o Comitê de Educação Indígena,

⁷² Em Capacla (1995) pode ter-se uma panorâmica do tema, através de recensões de livros e teses mais significativos a respeito da Educação Escolar Indígena no Brasil, publicados desde 1975.

⁷³ A FUNAI foi instituída pelo governo federal brasileiro em 1967, em substituição ao Serviço de Proteção aos Índios.

integrando representantes indígenas, organizações da sociedade civil e universidades, e publicam-se as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*; em 1996, surge uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* que inclui artigos específicos sobre educação escolar indígena; e em 1998, por iniciativa do MEC, é elaborado, e publicado, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (Lopes da Silva 2001a:10)⁷⁴.

Todos estes avanços são o resultado de duas décadas de esforços e, apesar do tanto que ainda falta fazer, hoje, são visíveis as mudanças. Segundo Santos (1975), a situação presenciada no sul do Brasil no início da década de setenta, por exemplo, era assustadora: a educação escolar constituía prerrogativa da FUNAI, estava submetida às políticas governamentais do regime militar e não se adequava aos anseios desses povos, já que não estabelecia uma relação de sentido com as suas necessidades e expectativas. Funcionava de uma maneira impositiva, de fora para dentro, avassaladora, do que resultava um generalizado insucesso escolar. Por sua vez, a frustração gerava falta de interesse, tanto por parte dos adultos, como das crianças, provocando-lhes uma crescente opinião negativa sobre a sua própria capacidade para aprender. Santos delineia, então, um projecto educacional de valorização e respeito aos povos indígenas e às suas culturas, no qual se incluiria o ensino bilingue, e cujo encaminhamento e efectivação deveriam ocorrer no âmbito das universidades federais e contar com a participação de técnicos e cientistas sociais.

À época, esta proposta era absolutamente inédita e até mesmo a FUNAI se interessou pela sua viabilização. Os problemas para sua implementação, porém, eram muitos. Conforme Capacla (1995), a questão da educação bilingue levantada por Santos, e reforçada por Tsupal (1978) e Meliá (1979), que preconizava, abertamente, o respeito ao modo próprio de educar dos povos indígenas, o que deveria ser tomado em conta em qualquer programa educacional, entrava em contradição com projectos que a FUNAI e o *Summer*

⁷⁴ Ver Legislação, em Anexo.

*Institute of Linguistics/SIL*⁷⁵ já estavam a desenvolver. Estes esforços acabaram por se mostrar mais eficazes ao se juntarem a outros, semelhantes (Assis 1981, Cabral et alli 1987, Lopes da Silva & Comissão Pró-Índio/SP 1981, Lopes da Silva 1987a), que aos poucos levaram às mudanças verificadas nas políticas da educação escolar indígena incluídas na Constituição de 1988, atrás referida, ponto crucial na reversão do processo.

No conjunto de obras sobre educação escolar indígena vindas a público neste período, a referência específica à infância nestas sociedades surge num pequeno texto de Lopes da Silva (1987b:161-167), que integra um livro cujo objectivo é oferecer aos professores de ensino primário e secundário um referencial básico para poderem tratar a questão do índio nas suas escolas (Lopes da Silva 1987a). Neste, a autora mostra os vários modos como as crianças se comportam e aprendem o que precisam saber para viver, e também quais os cuidados e atitudes que devem ser observados pelas instituições, e por todos nós, no sentido de garantir a essas crianças a possibilidade de continuar a viver em condições adequadas ao seu crescimento. Sendo um texto para ser usado nas escolas, de índios e não-índios, é cuidadosamente enfatizado o saber que é próprio a cada uma das sociedades indígenas, que é passado dos mais velhos para os mais novos, ao qual as crianças têm acesso, e que não depende da existência de uma instituição escolar igual à que nós temos⁷⁶. Incluído num livro de grande divulgação dirigido a não-especialistas em Antropologia, este texto traz um conjunto de referências muito significativo quanto a alguns dos aspectos mais importantes da vida das crianças indígenas, ainda que tratados de modo muito simples, e eu o considero como a semente geradora de uma das vertentes mais recentes dos estudos de educação indígena, que adiante será mais explicitada.

⁷⁵ O SIL é hoje chamado Sociedade Internacional de Linguística.

⁷⁶ Este texto, intitulado “O Espaço da Criança na Comunidade Indígena”, foi escrito em colaboração com Lúcia M.M.Andrade e Lux Vidal, para acompanhar um audiovisual com o mesmo nome, produzido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, no início dos anos oitenta.

Às conquistas da década de oitenta – direito de elaboração de currículos escolares que levassem em conta as particularidades culturais de cada um dos povos, bem como da formação específica de professores indígenas que passassem a conduzir as escolas em suas próprias áreas – , sucederam-se alguns avanços nos planos institucional e das políticas educativas. Aumentou, também, a quantidade de estudos dedicados a questões educacionais, especialmente focalizando aspectos linguísticos e cognitivos, destacando-se também os estudos no âmbito das etnociências ou etno-conhecimento (Carrara 1997, Emiri & Monserrat 1989, Ferreira 1992 e 2002b, Giannini 1991 e 1994, Lopes da Silva e Ferreira 2001a, 2001b, Lopes da Silva e Grupioni 1995, Monte 1996, Tassinari 2001, entre outros). Tudo isto é absolutamente necessário e indiscutivelmente positivo, e deve continuar a ser feito. Porém, e paradoxalmente, entramos no novo milénio sem que tenha aumentado, de maneira significativa, o conhecimento sobre as crianças das sociedades que são objecto desses estudos. Elas continuam escondidas ou dissimuladas por entre os métodos e programas educativos a elas destinados.

Premilinarmente, e tendo presente que por mais exaustivo que seja o levantamento bibliográfico, este sempre terá lacunas e será, portanto, considerado em processo, a criança indígena enquanto categoria ontológica, na acepção formulada por Chris Jenks (Jenks 1982) e compreendida segundo o paradigma proposto por James & Prout (1990a), passível de contribuição específica à recente antropologia da infância e de, assim, oferecer uma nova perspectiva de investigação quer à etnologia indígena, quer à antropologia da educação, só começa a ser trazida a público na virada para o novo século através dos trabalhos de Nunes (1999)⁷⁷, Cohn (2000), e Lopes da Silva, Macedo & Nunes (2002). Por outro lado, verifica-se que não obstante esteja a evidenciar-se que um dos preferidos *loci* de estudo da sociabilidade infantil, ou possibilidade de abertura de um campo de investigação sobre a infância indígena brasileira, se

⁷⁷ Ver Introdução, nota 3, breve resumo da dissertação de Mestrado, que elaborei e defendi na Universidade de São Paulo, em 1997, e sobre a sua contribuição para a área temática.

encontra nos domínios da educação escolar, não têm sido estes, portanto, os que até agora mais informações tenham produzido sobre a infância nas sociedades indígenas⁷⁸.

Na verdade, se aos exemplos pioneiros, isolados e espaçados que forneci até aqui, se acrescentar uma apreciação mais detida da literatura etnológica brasileira entre as décadas de setenta e noventa (inclusive), será possível verificar que as informações sobre as crianças indígenas se originam e enquadram, não tanto nos meandros das questões educacionais, mas sim, essencialmente, nos estudos sobre a formação do grupo doméstico e organização social⁷⁹. Podemos dizer, portanto, que o conhecimento que dessas obras emerge sobre a infância está muito mais em sintonia com as investigações de Goody, Fortes e seus colegas, aos quais fiz referência no capítulo anterior, ou seja, no âmbito do processo de desenvolvimento do ciclo doméstico em seus múltiplos aspectos, do que com os processos psicológicos infantis tomados como determinantes do comportamento na adolescência e úteis à reflexão e acção pedagógicas, abordagens características da escola de Margaret Mead, à qual também fiz referência no capítulo acima mencionado.

Esta atenção mais concentrada na bibliografia dos anos setenta, oitenta e noventa, com o intuito de tentar conseguir uma imagem de contornos mais precisos sobre a infância indígena no Brasil, deve-se sobretudo ao facto deste período ter tido uma importância crucial na história do campo disciplinar. Foi no decorrer destas décadas que se produziu um conjunto de obras que representam o momento de consolidação, definitiva e irreversível, da pesquisa em etnologia indígena no Brasil, reconhecida, nacional e internacionalmente, por

⁷⁸ Note-se que, nas sociedades urbanas, as crianças passam muito tempo nas escolas, em actividades curriculares ou de ocupação de tempos livres, ou em outro tipo de instituição associativa – desportiva ou artística –, que constituem locais onde se torna mais viável e acessível a condução da observação sobre a sua sociabilidade.

⁷⁹ Volto a ressaltar que estas informações não são recolhidas intencionalmente pelos autores mas, sim, que aparecem dispersas ao longo de dados etnográficos ou reflexões sobre os temas centrais das investigações que empreendem.

seus inúmeros desdobramentos e contribuições, quer metodológicas, quer teóricas⁸⁰. Sem deixar de lado o estudo dos clássicos, aos poucos começa, então, a ser mais equilibrada a relação de influências teóricas entre as que vêm dos países europeus e dos Estados Unidos, e as que se produzem no Brasil, uma vez que nas universidades brasileiras as obras nacionais passam a constituir leituras obrigatórias na formação em antropologia e etnologia.

Sendo assim, julgo que faça sentido e seja interessante proceder a uma sistematização e avaliação dos dados que a produção científica deste período oferece sobre as crianças das sociedades indígenas. Para isso, selecionei aquelas que suponho sejam exemplos bem significativos, não pela maior ou menor extensão de informações que contenham, mas pelo seu potencial reflexivo sobre questões cruciais à argumentação em favor de uma antropologia da infância e, também, na medida em que possam indicar caminhos originais e profícuos para a investigação destes tópicos no âmbito dos estudos etnológicos brasileiros. Ademais, estas obras constituem um quadro de referências razoavelmente representativo no que refere às diferentes áreas indígenas no Brasil: Alto Xingu, Jê-Bororo, Yanomami, Tupi-Guarani e Norte da Amazônia.

Dos anos setenta aos noventa

Como teremos oportunidade de constatar, entre os trabalhos que em seguida comento, não existe uma troca de reflexões, nem a preocupação em subsidiar, teóricamente, uma nova epistemologia sobre a infância. Porém, não obstante o lugar secundário que estes dados ocupam, emergindo dispersos por entre os assuntos principais que os autores analisam, são muito ricos e revelam um inegável potencial por explorar. Assim, mesmo constatando que são as pesquisas sobre a organização social e o ciclo de vida que mais nos falam sobre a

⁸⁰ Ver nota 55, neste Capítulo.

infância, a grande variedade que caracteriza as escassas informações disponíveis torna complicada a tarefa de agrupá-las em categorias de análise, nem que seja como recurso inicial e momentâneo de sistematização de dados. Os diferentes aspectos da vida do quotidiano, as classes e as categorias de idade, o corpo, as brincadeiras, a vivência das dimensões de tempo e espaço, as várias possibilidades de relação criança/adulto, as regras de parentesco, o processo de formação da Pessoa, a educação formal e a informal, a afetividade, o ritual e a cosmologia, são alguns dos tópicos identificados. Estes, contudo, interseccionam-se, constantemente, sendo as fronteiras entre eles muito fluídas e imprecisas, o que faz com que uma mesma informação possa ser referência útil em vários destes tópicos ao mesmo tempo.

Encontrar um critério para apresentar ao leitor estas obras-exemplo e ressaltar a sua contribuição para os estudos sobre a infância, portanto, não foi nada fácil. Acabei por decidir encadeá-los de um plano mais geral para um mais específico, seguindo um percurso mais ou menos paralelo ao que se verificou nos estudos etnológicos desenvolvidos durante este período: primeiro surgem trabalhos que fornecem informações mais gerais sobre as sociedades indígenas, depois há o período áureo das monografias que procuram decifrar a organização social destas sociedades, e, por fim, o foco de atenção concentra-se sobre assuntos mais específicos que despontam do conhecimento já acumulado sobre essas sociedades.

Tenho a certeza de que existem outras possibilidades de leitura destas obras e de modos de as apresentar e que, provavelmente, estas possibilidades tenderão a aumentar na medida em que se tornar mais profusa a investigação sobre as crianças indígenas. Propositadamente, por razões expostas no capítulo anterior, evito a perspectiva dos clássicos estudos sobre socialização. Ao invés, procuro indicar algumas pistas que permitam estabelecer um diálogo à luz das preocupações que têm nortead o debate internacional através dos recentes estudos sociais sobre a infância.

Assim, começarei por apresentar a obra *Índios do Brasil*, de 1970, trabalho pioneiro de Julio Cezar Melatti nesta área de estudos, exactamente por ser muito abrangente e acessível para não especialistas, em razão mesmo do seu carácter de obra de divulgação (Melatti 1987). Elaborado com rigor quanto ao conteúdo e adequação quanto à linguagem, este livro já conta com inúmeras edições e visa atingir os professores do ensino básico e secundário, e os estudantes universitários. Extremamente bem conceituado no campo da Antropologia, significa um marco no panorama de publicações deste tipo, já que, até então, nada assim havia sido publicado.

Em *Índios do Brasil*, onde o leitor encontra uma apreciação geral dos temas mais pesquisados no âmbito da Etnologia Indígena, as crianças são mencionadas brevemente na parte que discute as diversas formas que uma mesma relação de parentesco pode assumir em diferentes povos (1987:103-105). O autor faz referência à relação entre pai e filho, tabus e outras prescrições que rodeiam o nascimento e os primeiros anos de vida da criança, pretendendo alertar para o facto de que cada povo indígena tem a sua concepção de paternidade, podendo esta ser mais ou menos próxima à de outros povos, ou até mesmo à nossa. Ele quer também mostrar que a organização da vida doméstica acontece de modo específico em cada grupo, não obstante existam semelhanças entre determinados grupos, dando exemplos sobre a vida familiar dos meninos Xavante, Suruí e Krahô. São informações muito introdutórias, que didacticamente chamam a atenção para a existência concreta de particularidades no parentesco e na organização social que também envolvem as crianças, e que considero serem imprescindíveis nos estudos sobre sociabilidade infantil. A família, em suas múltiplas formas e expressões, continua a ser uma das categorias e *locus* de investigação nos actuais estudos sociais sobre a infância, e penso que a inclusão de uma análise comparativa intercultural pode permitir desdobramentos que as concepções hegemónicas europeias sobre o tema até recentemente não permitiam.

No Ano Internacional da Criança, a infância entre os índios Marubo foi tema de um artigo de Júlio e Delvair Melatti, num visível esforço para tornar a criança o principal personagem do texto (Melatti e Melatti 1979). O impacto que provoca, no entanto, é pequeno. Talvez porque a base etnográfica deste trabalho se constitua apenas de informações dispersas pelos seus cadernos de campo, uma vez que não foi efectuada nenhuma pesquisa especialmente destinada ao tema. Mesmo assim, estas informações possibilitaram-lhes a sistematização de um conhecimento básico sobre a infância Marubo, abrangendo quase todas as dimensões da vida dessa sociedade, o que confere, efectivamente, a presença da criança em todas as instâncias da vida social⁸¹.

A grande parte dos dados etnográficos que Melatti & Melatti apresentam concentra-se em peculiaridades do comportamento da criança, de como gradualmente conquista espaço e autonomia, de como desenvolve as suas habilidades, de como participa na vida que em seu redor se põe em movimento dia após dia. Escapando das aceções mais comuns que na época atribuíam uma incompleta participação da criança na vida social, os autores mostram como essa participação é construída através de um processo educativo absolutamente informal: a amamentação, os alimentos que aos poucos são incluídos na sua dieta, os banhos de rio e os de infusão de ervas e raízes, o jeito de dormir ao abrigo do calor do fogo, a movimentação noturna do xamã, os cantos de cura, o contato com a textura das substâncias com que lhe pintam o corpo, a pressão das amarrações em seus braços, pulsos, tornozelos, os ornamentos, os instrumentos de trabalho e o que as pessoas vão fazendo, enfatizando a importância de todos estes elementos que, em geral, passam despercebidos (1979:293).

⁸¹ Este procedimento já foi seguido, ou recomendado, em outras situações. Martins (1993) exorta os pesquisadores a fazerem uma revisão dos seus materiais sobre outros assuntos, em busca de sinais da infância que antes lhes tivessem passado despercebidos ou sem relevância temática ou teórica. Em Lopes da Silva (2002) e Müller (2002) também acontece a recuperação de dados etnográficos antigos recolhidos pelas autoras, submetendo-os a uma nova análise teórica.

A limitação deste trabalho não se deve à sua dimensão de artigo e sim ao facto de, a cada momento os autores, buscando entender mais a respeito dessas crianças, se depararem com uma série de lacunas nas informações, com uma enorme falta de material comparativo, e sem apoio teórico. É constante o seu esforço para rever os dados existentes em busca de mais sinais reveladores, nem sempre com sucesso, ao tempo em que constata a inegável importância no empreendimento de novas investigações. O alerta internacional dado em 1979 tem sido difícil de se fazer escutar no âmbito dos estudos sobre a infância indígena brasileira e as lacunas ainda permanecem, o que considero surpreendente uma vez que há uma enorme riqueza contida nas informações dispersas, tal como veremos nas apreciações que se seguem.

A família, que nos estudos etnológicos no Brasil tem sido mais comumente apreendida como incluída no grupo ou unidade doméstica, por geralmente contemplar um núcleo de parentesco alargado, ocupa uma posição central nos estudos que tiveram como objectivo desvendar a organização social das sociedades indígenas, não obstante as diversas maneiras de abordagem do tema⁸². Assim, uma das primeiras monografias a surgir é resultado das pesquisas que David Maybury-Lewis empreende, desde 1958, entre os Xavante. Traduzida em 1984 para o português, este livro tornou-se uma referência obrigatória nos estudos de etnologia no Brasil. As referências à vida das crianças na sociedade Xavante são incluídas no capítulo que descreve o grupo doméstico e percorre aspectos como a concepção, o nascimento, os tabus relacionados com o parto, ao que se segue uma parte dedicada à infância, outra ao casamento, algumas páginas sobre o divórcio e, por fim, comentários conclusivos sobre o grupo doméstico (1984:122-119).

A classificação destes aspectos, segundo explicação do autor, cumpre nesta obra um papel instrumental necessário para que o modelo

⁸² O grupo doméstico abrange todos os co-residentes que compõem a teia de relações sociais da unidade investigada.

estruturalista utilizado, baseado no ritual e no facciosismo, se torne compreensível. A sua intenção não é explicar a sociedade Xavante partindo da engrenagem que constitui o grupo doméstico, tampouco analisar os fundamentos ou processos de socialização das crianças. A atenção ao quotidiano na aldeia e à movimentação das crianças, porém, permite-lhe observar que

“há pouco que elas não possam fazer e nada que elas tenham que aprender, ou melhor, nada que os adultos estejam ansiosos para lhes ensinar” (Maybury-Lewis 1984:113).

À primeira vista parece uma enorme contradição, inclusive se considerarmos que, precocemente, os meninos e meninas conseguem ter autonomia de sobrevivência e demonstram possuir um bom domínio de práticas e habilidades próprias ao jeito Xavante de viver. Penso, porém, que nesta atitude compartilhada por adultos e crianças está o cerne de uma forma peculiar de existência societária, elaborada de modo estreitamente relacionado com o sistema de construção e transmissão de saberes, sem os quais o indivíduo não consegue se identificar como pertencente a determinado grupo. Em relação intrínseca com este processo, actuando como um mecanismo produtor de sinergia, estaria a extrema permissividade com que as crianças circulam pela aldeia, aspecto este descrito por Maybury-Lewis, observado por Lopes da Silva e outros autores na década de oitenta, e por mim na de noventa. A persistência de comportamentos tão marcantes no que refere à circulação de conhecimento, não obstante as transformações ocorridas, indica estarmos em presença de factores cruciais e imprescindíveis à elaboração de projectos de educação escolar para os Xavante.

Maybury-Lewis refere-se, ainda, à onipresença das crianças na aldeia, à sua atenção ao que todos fazem e a tudo o que acontece, e às suas atividades lúdicas. A sua referência às brincadeiras, onde há uma forte ênfase nas que as crianças fazem reproduzindo actividades praticadas pelos adultos, propicia mais uma oportunidade de problematizar algumas questões. Será que podemos aplicar às crianças indígenas o mesmo conceito de brincar que aplicamos às

crianças na nossa sociedade? Será que os índios Xavante consideram brincadeira um menino ir para o rio e tentar pescar, imitando o seu pai? Estará brincando ou imitando a mãe a menina que volta da roça com sua cestinha cheia de mandioca? E aqueles que brincam de casinha e ao mesmo tempo tomam conta dos irmãos de colo, e ainda brincam de socar o arroz que vai servir, de verdade, para a refeição do dia? Ou isso será trabalho? O que, afinal, brincar significa para os Xavante? É imitar os adultos? É trabalhar, o que é? Que expectativas, conscientes ou inconscientes, estão contidas nos conceitos de brincar e/ou imitar e/ou trabalhar, tanto para as crianças, como para os adultos? Os Xavante referem-se aos rituais e cerimônias como sendo “as nossas brincadeiras”⁸³.

Os comentários de Maybury-Lewis sobre a infância terminam com a descrição de alguns episódios de provocação jocosa mútua entre as crianças e os meninos iniciandos à vida adulta, visando nada mais do que a afirmação de diferentes status. Segundo o pesquisador, referindo-se apenas aos meninos, há um momento preciso em que a criança deixa de ser socialmente considerada como tal, e isto acontece quando é formalmente conduzida à casa dos solteiros, formando-se, assim, uma nova classe de idade⁸⁴. Este é mais um aspecto que pode ter múltiplos desdobramentos, não só na análise da concepção Xavante sobre a infância, como também na discussão sobre o papel social da criança. Vimos já que, para muitos antropólogos, a criança não tem, ou, pelo menos, não exerce um papel social pleno, e por isso é considerada como um ser incompleto. Para Maybury-Lewis não parece que assim seja, embora ele afirme, ambigualmente, que as crianças formam uma classe indiferenciada, onde não são

⁸³ Os índios Kiriri, estabelecidos na porção norte do Estado da Bahia, Brasil, referem ao ritual Toré – ritual de posseção, público, no decorrer do qual os ‘encantos’ ou ‘encantados’ se manifestam – como uma brincadeira, parecendo distinguí-lo do ritual secreto sugestivamente denominado ‘particular’ (Nascimento 1994). Igualmente como uma brincadeira é o Toré referido pelos índios Tremembé, no Estado do Ceará, nordeste brasileiro, entre os quais esse ritual também opera como demarcador de identidade étnica (Oliveira Jr. 1998).

⁸⁴ Ver na Parte II, Cap. 1, sobre as categorias de idade entre os Xavante, incluindo-se os pequenos ciclos da infância.

mais do que “potencial social” (1984:155), afirmação que questiono neste e em trabalho anterior (Nunes 1999).

Note-se que prevalece uma imensa dificuldade em distinguir se é do antropólogo ou dos povos indígenas estudados, a percepção sobre a existência ou não de papéis sociais na infância. Isto deve-se ao facto de não haver, à priori, uma preocupação de investigação que explore estes aspectos. A ambiguidade que podemos identificar nestas observações de Maybury-Lewis, à semelhança de outros autores que já foram aqui reportados, é uma ambiguidade que cresce entre a observação de senso comum e uma etnografia fugaz sobre o tema, que não é submetida à análise teórica. Ademais, para se proceder a uma análise teórica consistente, é preciso muito mais dados etnográficos do que aqueles geralmente disponibilizados. O resgate de dados pontuais e ocasionais, no entanto, se pensados à luz de um referencial teórico que possibilite aprofundar as questões por estes afloradas, pode ser um excelente ponto de partida para investigar e reflectir sobre a infância nestas sociedades.

Rico em detalhes sobre o dia a dia das crianças é o trabalho de Thomas Gregor sobre os índios Mehináku, localizados no Parque Indígena do Xingu. Mas como o seu objectivo é elaborar uma monografia sobre os Mehináku, ficaram sem tratamento mais profundo os perspicazes dados etnográficos que apresenta sobre a infância. Estes servem, contudo, de excelente base de partida para muitas releituras e futuras pesquisas de campo sobre o tema. Ao contrário de Maybury-Lewis, a óptica de Gregor é mesmo a da vida cotidiana, surpreendendo-nos com a preferência por um leque de categorias etnográficas pouco usuais: é através da fofoca, do roubo, das saudações e despedidas, privacidade e relações extraconjugais que o autor oferece uma compreensão sobre a organização social do grupo. Assim, a criança também emerge fora dos habituais limites do grupo doméstico ou do ciclo de vida dos indivíduos (Gregor 1977:108-116). As suas observações sobre a actividade lúdica infantil são mais sofisticadas do que as de Maybury-Lewis, e só não as leva mais longe porque, entre outras possíveis

razões, esse não é o seu objectivo. De qualquer modo, são particularmente estimulantes ao diálogo com o que eu mesma tenho registado entre os vários grupos de crianças que tenho estudado, e estão em sintonia com a importância que também eu atribuo aos jogos e brincadeiras.

Gregor descreve, por exemplo, os diferentes espaços e materiais usados pelas crianças para suas brincadeiras, desde a praça central da aldeia até aos recantos escondidos em plena mata; desde o topo das árvores ao entroncamento de caminhos; desde as pernas de pau que constróem até a argila que se encontra na beira dos rios; desde a vontade de terem audiência para mostrar uma habilidade à necessidade de isolamento individual ou em pequenos bandos. Julgo que estas observações reflectem, por parte das crianças, uma apreensão das esferas do público e do privado, em seus inúmeros desdobramentos, dimensões estas tão intensamente vividas por todos os indivíduos da comunidade. Reflectem também a conquista de autonomia e o desvendar de um saber sobre percursos, vivências, tempos, espaços, emoções, trocas, pessoas. Permitem, ainda, descobrir o manejo do meio ambiente e de toda a teia de relações que envolve as pessoas da aldeia. Mais do que isto, através de seu corpo, de suas criações, do exercício de todos os sentidos, a criança vai descobrindo as suas habilidades e potencialidades, e o seu lugar na vida Mehináku. Mas, certamente por falta de referências teóricas que o desafiassem, Gregor não submete estas observações a uma avaliação mais profícua.

O mesmo se repete em algumas outras situações. É o caso da exploração exaustiva que as crianças fazem de um pedaço de cordel, com o qual inventam um sem fim de camas de gato, utilizando mãos, pés, dentes... (Gregor 1977:110). Ao compará-las com as crianças americanas, o autor diz que as crianças Mehináku as ultrapassam na rapidez e destreza das invenções, pois têm a vantagem de usar todas essas outras partes do corpo. Creio que o seu argumento se baseia na agilidade física que supostamente as crianças indígenas teriam, por oposição às que crescem em áreas urbanas. Mas esta explicação é

frágil. Recorrer a várias partes do corpo para incrementar as possibilidades de uma simples brincadeira é possível para qualquer criança em qualquer parte do mundo, desde que não seja impedida disso. Se o fazem ou não, depende, efectivamente, de outros fatores, individuais ou coletivos, tais como a relação com o próprio corpo, com os recursos disponíveis, lúdicos ou não, e ainda com o hábito de os aproveitar ao máximo ou de os descartar rapidamente, seja um animal caçado pelo pai, seja uma simples cordinha achada no caminho.

O carácter cíclico de algumas brincadeiras que aparecem e desaparecem do cenário da aldeia ao longo do ano, é explicado por Gregor como modas que vão e vêm, iniciadas pelos mais velhos e seguidas pelos mais novos, até que se cumpra um determinado estágio de aprendizado (1977:111). Sem deixar de ter razão quanto ao processo cognitivo que se renova de cada vez que a brincadeira aparece, o autor não nos diz nada sobre o seu misterioso vai e vem, sobre sua seqüência, sobre o que mobiliza as crianças em termos de desenvolvimento motor, de socialização, de vivência de tempo e espaço, de compreensão da relação intrínseca com outros ciclos igualmente experimentados no decorrer do ano. A ciclicidade das brincadeiras tem sido um dado recorrente nos estudos sobre lúdico infantil e eu mesma a constatei em vários contextos etnográficos⁸⁵. A vivência de tempo e espaço também tem sido um aspecto muito presente nos estudos sociais recentes sobre a infância, cuja reflexão teórica se alimenta, essencialmente, de material recolhido em áreas urbanas. Exemplos retirados da infância nas sociedades indígenas certamente estimularão o debate e a revelação de nuances ainda não exploradas.

Do ponto de vista teórico, o aspecto mais problemático neste texto de Gregor surge quando ele tenta analisar, proporcionalmente, a complexidade que existe entre os jogos que as crianças fazem e os mecanismos societários. Ainda longe dos avanços teóricos dos anos oitenta/noventa e por certo influenciado pela dicotomia que classificava como ‘simples’ as sociedades

⁸⁵ Ver Nunes 1999, cap. 4.

indígenas, e como ‘complexa’ a nossa, ele compara as brincadeiras ‘simples’ das crianças Mehináku com um ‘complexo’ jogo de baseball (1977:111). O modo como o faz deixa no ar uma série de dúvidas. Serão as crianças Mehináku incapazes de entender e realizar algo que se assemelhe a esse jogo, em complexidade de regras e posições? Estudos sobre os processos e mecanismos cognitivos já mostraram que não existe esse tipo de limitação (Pelissier 1991). Problemas podem advir de distúrbios psíquicos, mentais, emocionais ou físicos, mas não devido a uma espécie de hierarquia de habilidades que prevaleceria entre diferentes culturas. Observações não suficientemente explicitadas, como esta, podem ensejar e alimentar uma série de preconceitos e de atitudes equivocadas quanto às reais e múltiplas potencialidades dos indivíduos que pertencem a sociedades indígenas, ou a qualquer uma que não seja considerada como ‘complexa’.

Uma análise mais detida é a que faz este pesquisador quanto aos jogos que as crianças encenam, em réplicas fiéis e contundentes, de aspectos da vida social Mehináku (Gregor 1977:112). Estes jogos reproduzem cenas públicas ou privadas, momentos marcantes do ciclo de vida dos indivíduos, e também os vários papéis que estes são chamados a desempenhar na vida familiar e na da comunidade. As crianças também representam aquilo que, em princípio, não deveriam aprender a fazer, e que são alguns dos aspectos escondidos da conduta dos adultos Mehináku. Note-se que, não obstante sejam comportamentos cuidadosamente dissimulados pelos que os praticam, são do inteiro conhecimento das crianças.

Esses dados permitem acompanhar, com algum rigor, a relação que Gregor estabelece entre os tipos de atividades que as crianças desenvolvem, os locais, momentos e circunstâncias em que ocorrem, os comportamentos, emoções e aprendizados que envolvem, e a sua aproximação ao mundo adulto da comunidade. Aqui, Gregor supera as apreciações óbvias e apresenta-nos, através dos jogos e das brincadeiras das crianças, a possibilidade de uma nova

perspectiva de leitura da sociedade Mehináku. Escapam-lhe, ainda, o simbolismo e a subjetividade que permeiam toda essa movimentação infantil e a reacção que provocam nos adultos ao se saberem retratados, bem como a das próprias crianças ao se sentirem por eles descobertas durante qualquer uma dessas fantásticas encenações. De qualquer modo, para além das contribuições pontuais mencionadas, o conjunto de observações que Gregor apresenta constitui um material etnográfico muito interessante para o exercício comparativo implícito aos estudos internacionais que se dedicam ao tema.

No mesmo ano em que é publicado o livro sobre os Mehináku, vêm também a público os resultados iniciais da pesquisa de Lux Vidal sobre a sociedade Kaiapó-Xikrin. *Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira* (1977) é a primeira monografia escrita sobre essa sociedade e, à semelhança dos trabalhos de Maybury-Lewis e de Gregor acima comentados, também tem a intenção de apresentá-la como um todo, de decifrar os meandros da sua organização social. A autora faz bastantes referências às crianças, deixando perceber, nitidamente, o quanto estas participam de toda a vida social do grupo, aparecendo a todo o momento por entre os assuntos analisados. Tal como, normalmente, as crianças estão: pelo meio de tudo e de todos. A parte que concentra mais informações é a classificação das categorias de idade (Vidal 1977:102-105). A autora menciona as relações da criança com a mãe e com o pai, e a sua integração no grupo doméstico que se estende a tias, tios, avós, avôs e primos. Caberia, contudo, aprofundar as peculiaridades de cada um desses vínculos, especialmente como a criança as vai percebendo, identificando e incorporando no seu modo de estar com todas essas pessoas.

A sua descrição sugere a existência de relações de grande ternura e cuidados dos adultos para com as crianças, aliás, um dado recorrente na leitura de monografias sobre povos indígenas no Brasil. A título de exemplo, em outro trabalho, que integra o livro *Grafismo Indígena* (Vidal 1992:146), a autora demonstra como as muitas horas diárias dedicadas à pintura corporal

demonstram uma estreita relação afectuosa entre a mãe e os filhos e filhas. É no corpo dos filhos que a mãe kaiapó exercita longamente a arte e a técnica da pintura, numa profusão de emoções estéticas aliadas à comunhão de um processo de aprendizado, à manifestação de afeto, à expressão de regras de organização social, de momentos rituais, de particularidades culturais. As fotografias que acompanham o texto citado deixam bastante evidente o quanto é prazeroso, para mães e crianças, o momento de entrega a essa prática⁸⁶.

A pintura corporal pode ainda ser considerada como linguagem e expressão simbólicas, como um sistema de comunicação visual que ordena e classifica a realidade, actuando também como importante instrumento de cognição (Müller 1976:XIV-XV). Segundo Regina Müller, os Xavante usam também a pintura e os ornamentos em momentos da vida não-quotidiana, ou seja, em cerimônias e rituais, e em situações especiais da vida do indivíduo (em processos de cura, por exemplo) ou do grupo (em manifestações de cunho político perante órgãos representantes do governo nacional, por exemplo), o que é uma das explicações para o facto da pintura e dos ornamentos serem muito mais utilizados pelos homens, na sua actuação pública, do que pelas mulheres, que actuam essencialmente na esfera doméstica⁸⁷.

Neste trabalho de Müller, a presença das crianças é muito fugaz, e ela apenas se refere a alguns meninos que ficam junto dos iniciandos que participam nos ritos de preparação para o ritual de iniciação masculina. De qualquer modo, se a autora afirma que a pintura e a ornamentação corporais, entre outras coisas, funcionam como códigos de comunicação e são um

⁸⁶ Só para citar mais um exemplo, Lévi-Strauss (1981:277-279) faz uma referência emocionada à ternura devotada pelos adultos às crianças Nambikwara.

⁸⁷ Para as mulheres, o casamento e a nomeação constituem as duas situações rituais em que participam activa e directamente, fazendo uso de pintura e ornamentos corporais. Existem momentos rituais masculinos em que as mulheres têm uma participação secundária, como no ritual de preparação para o *Wai'a*, ritual de iniciação masculina, por exemplo, onde nem a pintura nem os ornamentos parecem ser importantes (ver Müller 1976:137). Para mais informações sobre as mensagens visuais da ornamentação usada pelos Xavante, ver Müller (1992).

importante instrumento no processo cognitivo, certamente elas contribuem para a formação das categorias perceptivas das crianças, ainda que estas, muitas vezes, apenas observem, à distância, os contextos rituais. O que é sugerido, portanto, é que os rituais são momentos privilegiados de transmissão formalizada de saber. Muito embora eu nunca tenha presenciado nenhum dos grandes rituais Xavante, eu pude observar a participação das crianças em momentos cerimoniais de menor envergadura, como na corrida de tora e nas danças que se lhe seguem, e suponho que não estejam fora desse dinâmico processo de construção de conhecimento. Cabe investigar como essa participação acontece, como esse saber vai sendo captado e decodificado pelas crianças, antes de chegar às etapas mais formais do ritual de iniciação à vida adulta.

Mas, voltando ao texto de Vidal, ainda em relação aos cuidados para com as crianças, a autora chama a atenção para um aspecto raramente comentado. Sugere que os comportamentos e atitudes adultas que procuram o bem-estar das crianças variam de acordo com a harmonia que exista no relacionamento entre os pais da criança. Quando pensamos em sociedades indígenas, é comum imaginarmos a criança entregue aos cuidados das várias pessoas que compõem o grupo doméstico e dificilmente nos interrogamos a respeito de quanto ela pode ser afetada pelo tipo de relação que existe entre sua mãe e seu pai. Lux Vidal destaca ainda a grande permissividade com que a criança circula por toda a aldeia e se relaciona com todos os adultos, até que comece a ser também abrangida pelo sistema de restrições que permeia a organização social do grupo, e o papel de mensageiro que lhe é atribuído por serem quase inexistentes os lugares a ela vedados. É interessante notar que este parece ser um recurso presente na maioria das sociedades indígenas, que permite à criança adquirir, informalmente, um conhecimento concreto de toda a teia de relações sociais onde está inserida. Estudar o mapeamento de espaços e relações comunitárias, tal como as crianças os percebem e vivem, sem dúvida traria novos dados sobre construção e transmissão de saberes, e forneceria também novos

recursos de análise quanto à vivência indirecta dos indivíduos, uns com os outros, dentro dessa sociedade.

A abundante produção científica dos anos setenta possibilitou o refinamento e aprofundamento da investigação etnológica. Identificar categorias de pensamento próprias dos povos indígenas, de modo a entender a concepção que fazem de si e de sua própria sociedade, significa reconhecer a existência de uma base que permita avançar para além dos estudos sobre organização social. É o que demonstra Aracy Lopes da Silva em *Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê* (Lopes da Silva 1986), ao sistematizar duas práticas sociais Xavante, a saber, a nominação e a relação do *i-amõ*, traduzida para ‘o meu outro’, identificando-as na comparação com os outros grupos classificados linguisticamente como Jê.

Entre essas várias categorias de pensamento que se expressam nas práticas sociais está o que, para os Xavante, significa ser criança ou adulto, o que nos remete, de imediato, ao processo de construção do indivíduo e da Pessoa, segundo a sua própria concepção. Deste modo, o estudo do universo infantil e da sociabilidade a ele inerente, não só poderá desvendar um novo caminho ou uma nova perspectiva de entendimento da sociedade Xavante como um todo, como também poderá proporcionar uma avaliação peculiar da dinâmica com que essa sociedade tem enfrentado o desafio dos aprendizados que nas últimas décadas são suscitados do seu exterior.

Neste trabalho de Lopes da Silva, os dados sobre as crianças emergem mais intensamente ao serem sistematizadas as categorias de idade masculina e feminina, ou seja, ao serem delineadas as fases do ciclo de vida do indivíduo e o sistema de nominação que o acompanha. As referências concernem ao processo de atribuição de nome às crianças: como surge, em que momento e através de quem (quais as preferências nas relações de parentesco). Segundo a autora, o nome expressa o desempenho do indivíduo enquanto ser social. Não ter nome significa estar de fora desse esquema. É o que acontece com os bebês e

com os muito velhos, os primeiros porque ainda não têm desempenho social determinado (situação que parece corroborar as outras situações anteriormente referidas), e os últimos porque já o cumpriram e estão se retirando. Porém, vale notar que a atribuição do nome à criança pode ocorrer tanto quando esta tem apenas oito ou nove meses, como quando já tem dois ou três anos de idade, ou até mesmo depois disso (1986:68).

Estas informações são, no entanto, diferentes das que Maybury-Lewis disponibilizou na década anterior (1984). Os dados que reuni sobre este assunto não conseguem, ainda, dar consistência a esta discussão: a maior parte das informações que disponho dizem que o nome a atribuir deve ser sonhado, mas são difusas no que concerne a por quem deve ser sonhado e por quem deve ser formalmente atribuído, requerendo investigação adicional o facto de muitos dos nomes atribuídos às crianças serem os nomes dos avós ou de ancestrais mais distantes⁸⁸. O que determina a proveniência do nome, o momento e o autor da atribuição são, igualmente, dados que carecem de informação mais detida e detalhada, permanecendo, assim, como excelente possibilidade de investigação em aberto.

A relação que existe entre esta prática – a da atribuição de nomes – e o seu significado na ordenação social e cosmológica Xavante, tem vários desdobramentos ao longo do ciclo de vida. Quando o indivíduo de sexo masculino é *wapté* (fase liminar de preparação específica para o ritual de iniciação à vida adulta), embora tenha nome pessoal, é o nome coletivo que lhe é atribuído (o que parece significar que ele é absolutamente tributário do coletivo, que fica em suspensão a personalidade individual). E quando ele atinge o

⁸⁸ O sonho, para os Xavante, é uma actividade masculina e, por isso, tanto sonhar os nomes quanto a sua atribuição são igualmente prerrogativas dos homens. Há registro, no entanto, de nomes sonhados por mulheres (Lopes da Silva 1986). Este tema deverá, sem dúvida, render interessantes análises sobre questões de género, pensadas conjuntamente com outros aspectos que ajudem a compreender as alterações recentes dos papéis femininos e masculinos entre este povo indígena.

extremo da velhice⁸⁹ (outra fase liminar), tendo recebido já vários nomes, também nenhum é usado.

Para Lopes da Silva, o nome pessoal dos *wapté* é como uma extensão do que tinham em criança e são os nomes dos cargos cerimoniais que introduzem alguma diferença. Mas nem todos os meninos são investidos nesses cargos. Seria importante explorar um pouco mais que tipo de consequência o facto de nem todos os meninos receberem cargos cerimoniais, pode acarretar à convivência entre eles, pois a diferença não é só em relação ao *status* anterior, mas também entre os que têm a possibilidade de ter essa diferença reconhecida e os que não a têm. Refiro-me a determinadas funções de liderança ritualizada, herdadas como prerrogativa dos grupos de descendência, e a como essa distribuição de cargos é administrada emocionalmente dentro do grupo, e por cada indivíduo.

A nomeação feminina passa por outro processo, havendo apenas dois nomes ao longo da vida: quando criança e quando se torna adulta, após o ritual de iniciação paralelo ao masculino. Porém, não é a atribuição do nome que confere maturidade à mulher e sim as etapas do ciclo de vida, de crescimento biológico, aliadas às mudanças de categoria de idade. Note-se, com curiosidade, que tanto para o homem como para a mulher, a maturidade vem com o

⁸⁹ Ser considerado ‘velho(a)’ entre os Xavante – *ipredu* –, quer para as mulheres, quer para os homens, do ponto de vista do ciclo de vida, significa que já são mães e pais de vários filhos e filhas, e que estes, por sua vez, também já iniciaram a sua descendência. Ser ‘avó’ com cerca de trinta anos acontece com certa frequência, pois as mulheres casam ainda muito jovens e começam logo a ter filhos. Há, no entanto, uma categoria etária posterior – *ipredu’rada* –, masculina e feminina, que os Xavante traduziram, por minha solicitação, como sendo ‘ancião’ ou ‘um velho mais idoso’, que geralmente identifica a geração dos pais e mães dos *ipredu*. Estes ‘anciãos e anciãs’ são aqueles a quem, actualmente, se atribui a posse dos conhecimentos Xavante mais antigos, são aqueles que viveram uma ‘vida tradicional’, isto é, que nasceram e cresceram ainda vivendo no mato, e que devem ter passado pelo ritual de iniciação antes do contacto com as missões religiosas ou as frentes de expansão nacional. Os anciãos que conheci nas aldeias onde pesquisei, eram pessoas activas e trabalhavam muito. O extremo da velhice como fase liminar, a rigor, ainda não foi estudado. De qualquer modo, percebe-se que perante a diminuição ou restrição das habilidades e capacidades físicas, há um movimento de afastamento da vida social. Ver Glossário de termos Xavante.

nascimento de filhos, embora sejam formalmente considerados adultos após as cerimônias de iniciação e/ou casamento.

Este trabalho de Lopes da Silva alerta-me, em especial, para o que ocorre nos pequenos ciclos da infância, para as relações que se estabelecem, inclusive, ao nível societário, e que constituem o embrião do que acontecerá nos anos subsequentes. A percepção que as crianças têm disso, como a elaboram e expressam em suas conversas, brincadeiras, comportamentos, parecem-me de vital relevância para a compreensão, por exemplo, dos mecanismos informais de transmissão e recepção do saber próprios da sociedade Xavante.

Como se está a tornar cada vez mais evidente, é impossível prescindir de um entendimento sobre a cosmologia de cada um desses povos para se poder entender sinais que, à primeira vista, parecem tão óbvios e claros no quotidiano e nas teias de parentesco e de organização social. Neste contexto, é também possível encontrar dados significativos, ainda que em geral despercebidos, sobre a infância. Por exemplo, a Eduardo Viveiros de Castro, em *Araweté: os deuses canibais*, o que as crianças Araweté fazem, observadas nos vários espaços da aldeia, desperta-lhe pouca atenção, e assim descreve-as: “Meninos e meninas correm, dançam e brincam pela aldeia, juntando-se aqui, dispersando-se acolá” (1986:290). Na verdade, não é o quotidiano dos Araweté que interessa diretamente ao autor, e sim o estudo da cosmologia deste povo Tupi-Guarani. É desvendando este universo que ele se aproxima do que acontece entre as pessoas, das relações que entre estas se estabelecem, seus ritmos e estruturação social, e é também segundo esta perspectiva de análise que as crianças são apreendidas e mencionadas. Mas a maior parte das informações sobre elas são, inicialmente, pertinentes ao ciclo de vida do indivíduo e da construção da pessoa Araweté, ou seja, as crianças participam e são importantes nestes processos. É esta relevante participação que é extensamente comentada pelo autor, revelando o seu lugar e papel na cosmologia e na reprodução da sociedade Araweté.

Tal como os outros povos indígenas, os Araweté também gostam de suas crianças, têm orgulho delas e as mimam bastante, dedicando-lhes muitos cuidados (Viveiros de Castro 1986:451). Desde a sua concepção e até atingir autonomia, lá pelos 8 a 10 anos, a criança passa por diversas fases de crescimento que implicam em restrições de várias ordens para os pais e para si mesma, que, se não observadas, colocam em risco as suas vidas. Estas diferentes fases, que para os Araweté significam amadurecimento e passagem gradual para a vida adulta, de acordo com o autor, escapam, de modo muito visível, ao que é considerado criança entre os ocidentais. Por exemplo, a “humanidade da criança” só se manifesta quando ela demonstra “ter consciência”, ou seja, quando começa a conseguir responder a estímulos lingüísticos antes da fala propriamente dita, por exemplo, quando começa a sorrir⁹⁰. Antes disso, se morrer, nem os pais a choram. O processo de fixação da alma no corpo da criança é demorado e depende da observação de rigorosos comportamentos referentes à alimentação e à actividade sexual por parte dos pais, principalmente até ela atingir, aproximadamente, os quatro anos de idade. Até então, a criança é muito vulnerável, leve, e a sua alma pode desprender-se facilmente de seu corpo. Intervenções xamanísticas frequentes ajudam a protegê-la, ajudam ao “fechamento do corpo”, e vão libertando gradualmente os pais das restrições a que se submetem (1986:438-450). Por outro lado, no caso das meninas, já a partir dos sete anos elas podem ser entregues a homens mais velhos que vão iniciá-las à sexualidade, através de um processo de preparação e de “fabricação do corpo” da mulher (1986:455-456).

Todas essas informações provenientes do universo cosmológico são cruciais para se tentar entender o que efetivamente acontece no dia a dia das crianças na aldeia, nas casas, com as pessoas, consigo mesmas. Mas esse estudo continua por ser feito e não sabemos detalhes da vida das crianças no decorrer das distintas fases de crescimento, como se comportam, o que fazem, como se

⁹⁰ O que revela o quanto as sociedades são humanocêntricas.

sentem, que expectativas mantêm, como interagem com os pais, com as demais pessoas que cuidam delas, com as que as iniciam à vida adulta, com as outras crianças mais novas ou mais velhas. Estes detalhes ajudariam, por sua vez, à compreensão da cosmologia. Ligar os dois universos parece-me um desafio fantástico para o pesquisador que, a partir daqui, quiser prosseguir com uma pesquisa centrada nas crianças e no entendimento que estas têm do mundo. A própria definição cosmológica que os Araweté dão a si mesmos enquanto seres viventes, a de crianças, seres que ainda não sabem nada, que existem há pouco tempo, contraposta à sua definição dos deuses como sendo adultos, pode ser considerada como um instigante começo (Viveiros de Castro 1986:190, 347, 515 e 521).

Sylvia Caiuby Novaes, em *Mulheres, Homens e Heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*, reúne algumas observações muito interessantes quanto à presença, ou ausência, de crianças em estudos de Etnologia. De saída, a autora afirma “aprendi a chegar aos adultos através das crianças” (Novaes 1986:26). Geralmente é assim, só que não nos apercebemos disso, ou não o valorizamos. Por que será? Em outro momento do texto (1986:164), Novaes volta a tocar num aspecto fundamental que pode fornecer pistas para o mistério da presença fugaz das crianças em textos monográficos. Segundo a autora, referindo-se às demais pesquisas realizadas sobre os Bororo, é possível verificar que estas possuem uma ênfase marcante na observação da esfera de actuação masculina. Diz, ainda, que a recorrência desta perspectiva permite uma análise essencialmente voltada para a esfera pública e jurídica, que reflecte e revela a formalidade e ritualidade da vida Bororo mas que dificilmente consegue adentrar ou seguir os meandros da sua vivência familiar. Não há, por exemplo, referências etnográficas ao que muda no quotidiano dos homens quando estes se tornam pais.

Para Novaes, o nascimento de uma criança é um momento crucial na vida de todos os Bororo, uma vez que expressa alianças em vários níveis:

entre as forças vitais do homem e da mulher (a união do sêmen e do sangue); entre a natureza e a cultura (a união entre as duas entidades sobrenaturais *bope*, associada à natureza, e *aroe*, associada à cultura); entre o social e o cultural (através da união dos clãs e linhagens) (1986:166). É como se cada nascimento, mais do que a reprodução biológica de um indivíduo, representasse a possibilidade de reprodução plena de toda a sociedade. A criança é a depositária de toda uma expectativa de continuidade, envolvendo todas as instâncias da vida social. A mobilização em torno do indivíduo começa antes de seu nascimento. Se a concepção representa a união de forças vitais, é no decorrer da gravidez, mesmo enquanto associada ao domínio da natureza, que se inicia a elaboração do indivíduo social. Os cuidados e tabus que envolvem o período da gravidez, tanto para a mãe como para o pai, fazem parte da construção do feto e, portanto, dessa elaboração social. Mas é só com o nascimento da criança que começa o longo e complicado processo de sua incorporação ao domínio da cultura. A nomeação, que tem lugar no centro da aldeia, o lugar da cultura, por oposição ao lugar onde se dá o parto, geralmente no mato, é um ritual que deve ser feito logo em seguida, caso contrário a criança pode morrer. Ao ser nomeada ela deixa de ser um ser indiferenciado. Torna-se portadora de identidade social, identidade esta que constitui o primeiro referencial que a sociedade lhe outorga e que lhe permite nela localizar-se e actuar socialmente. Trata-se, ao mesmo tempo, da efectivação do reconhecimento, por parte da sociedade Bororo, da inclusão de um novo membro e da sua participação enquanto pertencente a um clã e linhagem específicos. Aspecto que merece destaque: no palco das actuações masculinas e femininas, e do lugar que cada um ocupa, o momento da nomeação é o único em que a mãe da criança ocupa um lugar no centro da aldeia. Os filhos não só garantem a possibilidade de alianças futuras, como também asseguram aos pais uma participação social e cultural efectiva na vida Bororo (1986:193). Novaes diz, ainda, que a identidade que a criança adquire no ritual de nomeação, e que porta consigo a partir de então, corresponde a um processo de reificação dos heróis culturais Bororo, que antes estabeleceram os fundamentos da vida social, o

que se concretiza através de cada indivíduo que nasce (1986:230). O que revela, portanto, que um dos papéis sociais da criança já existe desde então.

Penso ser desnecessário enfatizar que a criança é importante na sociedade Bororo, e o quanto todos os indivíduos dessa sociedade sabem disso. Mas talvez eu deva insistir dizendo que a criança é importante em todas as sociedades, e que cada sociedade tem o seu modo de o expressar aos outros e de o viver em si mesma. Se isso nos escapa, temos então um grave problema a resolver nos nossos trabalhos, e talvez na nossa sensibilidade, pois a criança simboliza a renovação e a afirmação da vida, não apenas biológica, mas também social, cultural e espiritual.

As contribuições recentes e o estado actual das pesquisas

Na última década não se verificaram muitas alterações em relação ao que até aqui expus. As pesquisas em etnologia indígena no Brasil tenderam a se especializar em temas cada vez mais específicos, mas a infância continuou a não merecer a atenção dos etnólogos, de modo a poder remeter os leitores a uma nova área de estudos. Porém, se durante os anos de preparação da minha dissertação de Mestrado, defendida em 1997 (Nunes 1999), a maior dificuldade que enfrentei foi a falta de interlocutores teóricos que, entretanto, foram encontrados, é mais do que evidente que hoje existem outras condições para ampliar e aprofundar as investigações, tanto revendo materiais etnográficos recolhidos em momentos teóricamente mais solitários, como empreendendo novas etapas de pesquisa. Mas se, após quase duas décadas de trabalho e não obstante avanços muito concretos, os pesquisadores europeus envolvidos na construção de uma epistemologia da infância continuam a discutir questões

básicas e iniciais, tais como se a criança ‘é’ ou ‘virá a ser’⁹¹, então entre nós, etnólogos brasileiros, que mal começamos a reflectir sobre este tema, uma das sensações que nos invade de imediato é a de que ainda está quase tudo por fazer.

Mesmo assim, não é pretensiosa a decisão de endossar a reacção crítica que a ausência das crianças nos estudos e reflexões no âmbito das ciências sociais tem provocado na Europa e nos Estados Unidos, juntando os nossos esforços aos desse movimento académico. Na reunião acima mencionada, pude perceber o quanto as investigações continuam concentradas, quase exclusivamente, na infância em sociedades urbanas. Quando numa ou noutra discussão eu tentava introduzir exemplos da infância nas sociedades indígenas que tenho estudado e reflexões por estes provocadas, percebia que eram captados mais como uma informação exótica do que como algo que naquele momento pudesse ajudar, de facto, à discussão que se fazia. Não porque não fossem pertinentes, mas porque havia uma enorme falta de hábito neste tipo de exercício comparativo intercultural. A escassez de estudos interculturais sobre a infância foi notada por alguns pesquisadores e, mais do que isso, foi apontada a importância de os empreender e de os introduzir na roda mais larga e abrangente de discussões.

O diálogo interdisciplinar, nacional e internacional, não só é recomendável como imprescindível e a troca tenderá a ser mais equilibrada se, obviamente, contribuirmos com a nossa parte. Os historiadores brasileiros, no esforço de resgate da história da criança no país, já começaram a levantar o véu que existia sobre a infância indígena na época do Brasil colónia (Rizzini 2000a⁹² e Del Priore 1991a, 2000). Se, no que refere às outras facetas até agora mais

⁹¹ De acordo com o que pude observar numa reunião internacional que congregou especialistas nesta área científica, entre os quais, Alan Prout, realizada em Berlin e organizada pela Associação Alemã de Sociologia, em Junho 2002.

⁹² Permanece a expectativa dos resultados do trabalho que Irma Rizzini, em preparação quando da nossa conversa (Agosto 2002), como tese de Doutorado (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/IFCS, na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ), e com finalização prevista para o ano de 2003. Como já antes mencionei, esta tese dedica-se exclusivamente à análise de fontes históricas do período imperial, focalizando as questões educacionais.

estudadas sobre a infância brasileira, estas investigações estão a evidenciar um conjunto de características próprias, que se distinguem das observadas na história da criança europeia, por exemplo, levando a uma consciência muito específica sobre a situação actual, este olhar para trás focado nos documentos históricos que se reportam a crianças indígenas decerto nos fará compreender melhor muitas situações do presente. Não se pode esquecer que ainda hoje existem muitas comunidades indígenas sob forte influência missionária (de diversas vertentes religiosas), e outras que, se não o estão actualmente, estiveram no passado, quer mais remoto, quer mais recente, carregando em si influências várias desse processo.

A propósito desta abordagem interdisciplinar, é bom recordar que a Pedagogia e a Psicologia também passaram por revisões teóricas nas últimas décadas e que os modelos clássicos que elas dominaram, e que as dominou, por tanto tempo, já não têm hegemonia. A Assistência Social também tem vindo a reconhecer a necessidade de mudança nas políticas públicas de bem-estar e de apoio à infância e adolescência, ao darem um peso crescente à prevenção e à participação da família e da comunidade nas decisões. A situação mundial da infância, não obstante o esforço de tantas organizações que trabalham em seu favor e de todos os recursos materiais e humanos envolvidos, é precária. Esta constatação obriga a uma reflexão e busca de novos procedimentos, reflexão esta em curso no país e com colaboração internacional (Rizzini 2002). Não tenho conhecimento até agora, porém, de investigações no âmbito de uma Assistência Social voltada para estas questões, que se dediquem às crianças indígenas.

Para além destas áreas científicas, a Ciência Política (ao observar-se que existem políticas institucionais várias: de educação, de saúde, de meio-ambiente, de organização de território e de recursos, etc), o Direito (por todas as circunstâncias em que existe a necessidade de apuração ou encaminhamento jurídico de questões relacionadas com a infância em geral, e com a infância indígena em particular), a Economia (na medida em que os aspectos económicos

influenciam a qualidade da infância e os esquemas de produção económica têm, igualmente, um componente sociocultural) e a Medicina (que, do ponto de vista da saúde física, localiza e identifica problemas que são específicos a certas comunidades de indivíduos), continuam a ser importantes parceiros na busca de um conhecimento mais completo sobre a infância.

Ao fazer o ponto da situação dos poucos estudos etnológicos sobre a infância indígena, tem-se concluído ser quase impossível não os inserir nas discussões sobre educação escolar que, nas últimas décadas, passaram a fazer parte do dia a dia dos povos indígenas. Neste contexto, para além das possibilidades interdisciplinares no âmbito da produção científica nacional, entre outros, serão uma ajuda importante os trabalhos de Frederik Barth, com a sua proposta de uma antropologia do conhecimento, construída a partir da análise dos processos dinâmicos de transmissão e recepção de conhecimento nas sociedades de tradição oral (Barth 1987).

Uma contribuição crucial é a da reflexão que Raul Iturra empreende sobre o processo educativo – englobando quer o ensino, quer a aprendizagem – e a reprodução social.

“A questão está em saber se é mais útil para a reprodução do grupo que os novos reproduzam o saber, ou que entendam a necessidade dele ao praticar a sua utilidade. O primeiro seria ensinar o que já se tem, subordinado à letra do que já se possui como explicação da natureza e das relações entre os homens; o segundo, seria aprender o processo que dinamiza as operações pelas quais a mente humana resolve uma questão, cada vez que uma problemática se lhe coloca”. (Iturra 1994:30)

Estas questões, que Iturra introduz e desenvolve numa série de trabalhos⁹³, não abrangem apenas a dinâmica da construção de conhecimento, que se afirma mas, também, que se renova e se transforma a cada geração, de modo a assegurar a continuidade do grupo. Incluída está também a possibilidade

⁹³ Ver, sobretudo, Iturra 1990a e 1990b.

de pensarmos no confronto entre dois modos distintos de viver o processo educativo. Entre nós, ocidentais, o ensino e a aprendizagem são partes deste processo considerados ou praticados em separado. Mas, nas sociedades orais onde já se investigou este assunto, verifica-se que existe uma fusão entre ensino e aprendizagem, como se fossem faces de uma mesma moeda⁹⁴. Esta questão torna-se particularmente premente na medida em que é sabido que estas sociedades se deparam, cada vez mais frequentemente, com uma sobreposição entre estes dois modos distintos, poderia mesmo dizer, antagónicos, de realizar o processo educativo. Na base desta distinção, estão diferentes concepções sobre a criança, principal alvo desse processo. A discussão destes temas, portanto, não pode ficar de fora ao se reflectir sobre as sociedades indígenas no Brasil e a introdução da educação escolar em suas vidas.

Os trabalhos de Jean Lave, que propõe o estudo dos processos cognitivos através da sua contextualização social e afectiva, opondo-se a que sejam classificados como ‘informais’ os processos de construção de conhecimento próprios das sociedades orais, também merecem significativa atenção (Lave 1988). Lave & Wenger (1996) afirmam, ainda, que aspectos formais e informais co-existem nos processos cognitivos e que não constituem tipos estanques de dinâmicas de ensino-aprendizagem. Os rituais são bons exemplos pois têm uma dimensão pedagógica como via de acesso a conhecimentos específicos, ao mesmo tempo em que se constituem oportunidades de reelaboração, apreensão e interpretação colectiva de acontecimentos históricos.

A ideia da co-existência de aspectos formais e informais nos processos cognitivos é partilhada por Catherine Pelissier (1991)⁹⁵, que explica que os estudos realizados sobre os diversos modos de educar têm focalizado,

⁹⁴ Recordo que, na língua Xavante, ensinar e aprender traduzem-se com a mesma palavra, usada indiferenciadamente quer em situações que nós consideraríamos de aprendizagem, quer em situações que consideraríamos de ensino (Nunes 1999).

⁹⁵ E também por Strauss (1984).

enfaticamente, as diferenças entre um ‘aprender/ensinar’ baseado na existência de escola e um outro em que ela inexistente. Em suma, ter-se-ia vinculado à escola o desenvolvimento de um ensino formal, deliberado, que acontece em locais específicos e descontextualizados do objeto de aprendizagem, e que enfatiza a aquisição de conhecimentos de outros contextos. Por outro lado, a educação que se processa em sociedades que não usam o recurso da escola teria sido relacionada com um ensino informal, que não é deliberado, que ocorre no curso das actividades, e que enfatiza esquemas e informações concretas.

Ao se conhecer um pouco sobre as sociedades indígenas no Brasil, por exemplo, logo se percebe o quanto é problemático e limitador colocar em oposição radical a educação formal e a informal, respectivamente vinculada ou não à escola. Nas sociedades indígenas, onde não há escola, aprender a ser um Xavante, um Kaiapó, ou um Asurini, faz parte das actividades diárias. Aprende-se experimentando, fazendo, ajudando, olhando, em situações de quotidiano comuns e necessárias a todos. São momentos que, de acordo com a dicotomia acima referida, seriam considerados informais. Só que essas sociedades ditas sem escola também criam situações de aprendizagem formal, por exemplo, o treinamento específico que os iniciandos recebem por vários anos até que estejam aptos a assumir as responsabilidades da vida adulta. Por outro lado, nas sociedades onde existe escola e onde se pressupõe, portanto, que o ensino seja formal, há inúmeras situações em que o conhecimento se adquire informalmente pois a criança olha tudo e todos, mesmo dentro da escola e em plena aula, o que gera uma infinidade de ensinamentos que independem da situação formal que esteja sendo vivenciada.

Penso que as sociedades indígenas fornecem exemplos muito concretos através dos quais se pode perceber a co-existência ou fusão de processos formais e informais na construção do saber. No que refere às crianças, verifica-se, constantemente, que não é o processo de ensinar e aprender que organiza as várias actividades através das quais ficam a saber de tudo aquilo que

precisam para as suas vidas nas aldeias, mas, sim, que são essas actividades que organizam o ensinar e aprender, propiciando e provocando as oportunidades para o processo cognitivo (Nunes 1999). Esta constatação, no entanto, é apenas uma das possíveis leituras. O advento da educação escolar, comumente considerada como formal, não só traz novos contornos e amplitudes a esta discussão, como também desencadeia outras. E, no centro de tudo isto, estão as crianças. Por isso se torna tão urgente e importante conhecê-las.

Conhecer as crianças e dar-lhes voz tem sido o objectivo maior das pesquisas que tenho desenvolvido no âmbito da etnologia indígena brasileira, tentando demonstrar o quanto isso é um componente crucial não só para a reflexão sobre as questões educacionais, mas também para todas as outras, tais como as que afectam a sua vida familiar, saúde, identidade cultural e social, produção económica, e a protecção de seus direitos específicos, para citar aquelas que me parecem mais prementes. Com excepção das investigações realizadas por Clarice Cohn sobre as crianças Kaiapó-Xikrin (Cohn 2000 e 2002), onde explora as concepções que este povo indígena tem sobre a infância e sua socialização, que eu tenha conhecimento, este tema mantém-se um terreno de investigação etnológica quase intocado. Esta foi uma constatação que fiz recentemente no Brasil após consultar fontes informatizadas e catálogos das bibliotecas com os melhores acervos, pesquisar nas revistas da especialidade que têm maior divulgação e expressão, percorrer os programas das reuniões científicas da ABA e ANPOCS realizadas nos últimos anos, e, ainda, perguntar a vários colegas e professores que actuam nesta área científica⁹⁶.

Eu sei que o Brasil é um país enorme, por isso mesmo difícil de se percorrer fisicamente, que são muitos os pesquisadores espalhados pelas universidades, que nem tudo o que se investiga se publica, e que nem tudo o que se publica está informatizado e acessível. As informações acima, portanto,

⁹⁶ Esta actualização bibliográfica foi realizada em Julho/Agosto de 2002, no Brasil, com o apoio de uma bolsa de curta duração outorgada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

podem não dar conta, a 100%, do estado actual da investigação sobre infância indígena. Porém, eu diria sem sombra de dúvida, que são razoavelmente aceitáveis e que em muito pouco se desviam da realidade. Ademais, em havendo pesquisas em curso, para além do seu inegável e precioso contributo num momento crucial de reunião de esforços, estas pesquisas precisam de se intensificar e diversificar muito mais, a ponto de podermos dizer que o actual quadro se alterou significativamente, e que estamos a acompanhar mais de igual para igual aquilo que já se faz em outros países, conforme alguns poucos exemplos apresentados no capítulo anterior.

Neste sentido, numa tentativa de resposta a muitas das perguntas que têm sido formuladas sobre a infância indígena e, também, com o intuito de alargar os exemplos etnográficos, tanto no que refere a diferentes sociedades como a diferentes tópicos, reuniu-se recentemente, num livro, uma série de artigos escritos por etnólogos que têm trabalhado com sociedades indígenas no Brasil (Lopes da Silva, Macedo e Nunes 2002). Este livro é o quarto de uma coletânea dedicada a uma reflexão antropológica sobre a educação escolar indígena, resultado de um projecto de pesquisa colectivo dirigido por Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Ferreira⁹⁷. A selecção dos artigos sobre a infância indígena no Brasil num volume separado foi intencional e teve como objectivo chamar a atenção para os estudos sobre este tema. Para além de introduzir aos leitores brasileiros os pontos-chave de construção dos recentes estudos sociais sobre a infância e traçar uma reflexão sobre algumas das possíveis contribuições da etnologia indígena a esses estudos, nos artigos apresentados a criança é o principal personagem, mesmo no caso dos que não se

⁹⁷ O projecto “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola” reuniu professores e alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, dos Institutos de Ciências Humanas e de Artes da Universidade Estadual de Campinas, e contou com a colaboração eventual de pesquisadores de outras instituições que participaram nos seminários do grupo de pesquisa. Foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Processo 94/3492-9). Neste projecto, articularam-se projectos individuais de pesquisa em torno de uma problemática e objectivo comuns. Ver os outros três livros da coletânea: Lopes da Silva & Ferreira (2001a, 2001b) e Ferreira (2002b).

baseiam em pesquisas que originalmente tenham tido o estudo da infância como prioridade de investigação. Este conjunto de trabalhos significa, sobretudo, uma tentativa de disseminar a ideia e de alargar o debate nacional, apontando muito mais para um começo do que para a possibilidade de conclusões. Na verdade, ainda é cedo para isso.

Neste livro⁹⁸, Aracy Lopes da Silva conduz o leitor através de cenas observadas e registradas entre as crianças Xavante, no seu dia a dia escolar, que motivam considerações sobre o aprender, ensinar, criar, a transmissão e a expressão de conhecimentos, reflectindo sobre quem ensina, com quem se aprende, onde e quando, sobre a atmosfera que impregna situações de aprendizagem, sobre as relações entre gerações e entre gêneros. Ao focalizar a educação e o papel da escola, aponta questões fundamentais à necessidade de reflectirmos sobre o carácter homogeneizador e impositivo da escola-instituição, e as várias especificidades das sociedades às quais se destina, que devem ser respeitadas, bem como à procura de soluções a serem construídas por tantos quantos se dedicam à educação escolar indígena. Defende, ainda, que a corporalidade deve ser entendida como central aos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprios à educação das crianças.

Com base num estudo sobre etnoclassificação Xavante de aves, Eduardo Carrara reflecte sobre algumas especificidades da educação ambiental das crianças Xavante, detendo-se tanto na questão da lógica daquela classificação, como no mapeamento das variações entre conhecimentos individuais e identificação dos factores que os explicam. Assim, neste ensaio são tratados aspectos socioculturais do conhecimento Xavante sobre plantas e animais e, mais especificamente, da aprendizagem e transmissão de saberes

⁹⁸ As resenhas que se seguem foram retiradas do capítulo introdutório deste livro e são aqui incluídas numa versão sumariada e, em alguns casos, com ligeiras alterações. A intenção de as incluir neste formato, dando-lhes destaque, deve-se ao carácter pioneiro deste conjunto de textos, no âmbito de uma proposta de estudos etnológicos sobre a infância nas sociedades indígenas no Brasil (Lopes da Silva e Nunes 2002).

indígenas a respeito da avifauna do cerrado⁹⁹ matogrossense. São, ainda, descritos os primeiros contactos e ‘socializações’ do meio-ambiente elaboradas pelas crianças, até chegar aos saberes dos homens maduros e anciãos Xavante. O texto descreve como através da narração do mito do gavião-real importantes conhecimentos são transmitidos às crianças. A narração de mitos, entre os Xavante, é feita preferencialmente pelos homens mais velhos e pode acontecer ora em circunstâncias rituais mais restritas e formalizadas, ora em circunstâncias que atingem informalmente todos os que moram naquela aldeia, com a intenção de manter presente e viva a memória mítica¹⁰⁰.

Angela Nunes enfatiza o momento de crescente interesse, por parte da Antropologia da Infância, pelas categorias analíticas de ‘tempo e espaço’, consideradas como noções qualitativas e simbólicas através das quais as crianças se localizam e posicionam no mundo social. A grande maioria dos estudos até agora realizados, porém, tem se baseado em dados oriundos de sociedades ocidentais urbanas, como já sublinhado, e de pressupostos sobre temporalidade e espaço social da infância bem diferentes daqueles que, em geral, podemos observar nas sociedades indígenas no Brasil. Este ensaio constitui uma reflexão inicial sobre a experiência de ‘tempo e espaço’ vivenciada pelas crianças Xavante, explorando a relação intrínseca entre a rotina do cotidiano e a actividade lúdica, no confronto entre o seu mundo íntimo e o mundo que a circunda, elaborando ligações e percursos fundamentais para o entendimento de si mesma e dos outros.

O primeiro texto de Clarice Cohn traz reflexões sobre o papel da criança no universo social Xikrin, ou seja, sobre a importância que têm as

⁹⁹ O cerrado é um tipo de vegetação caracterizado por árvores baixas, retorcidas, de casca grossa, sob a qual crescem gramíneas. Podem ter uma distribuição espaçada, mas em algumas áreas formam uma mata mais fechada e compacta, ainda que de pequeno porte. Ocorre no Planalto Central Brasileiro, em algumas partes do Nordeste e um pouco no Sul do país. É comparada à savana tropical. Fonte: Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira 1986).

¹⁰⁰ No meu trabalho de campo observei que alguns professores Xavante continuam a narrar mitos nas suas aulas, como parte do currículo escolar, usando-os como tema gerador de outras disciplinas, entre as quais, ciências do meio-ambiente, história, geografia e arte.

crianças na vida social deste povo, complementando, portanto, a visão antropológica que já existe sobre essa sociedade com um olhar sobre a infância, abordagem esta de carácter invulgar em razão de até então estas não terem sido foco específico de análise. Depois de introduzir a criança no seu meio social mais amplo, o texto passa a acompanhar a sua participação no quotidiano e nos rituais, e termina com uma análise do que representa, para os Xikrin, o crescimento das crianças e o alargamento da sua participação social.

Partindo do reconhecimento da autonomia do universo infantil, Mariana Leal Ferreira apresenta uma nova possibilidade de leitura da sociedade Guarani, através do registro de brincadeiras de crianças M'byá e Nhandeva da aldeia Itaóca, no litoral do Estado de São Paulo. Vivendo em um ambiente de miséria e fome crônica, tendo a cata de latas de alumínio no lixão vizinho como principal atividade econômica, os Guarani de Itaóca sofrem a ausência de assistência, cujas consequências são graves condições de saúde e um índice alarmante de mortalidade infantil. O texto constrói-se através de um olhar que privilegia os jogos de representação infantis como canais criados pelas crianças para a expressão de sua consciência social e da visão crítica que elaboram sobre a sua própria experiência e a dos adultos. A autora demonstra como as crianças Guarani imprimem às brincadeiras uma “intencionalidade de reinventar o próprio mundo em que vivem, usando elementos do passado para dar conta do presente” (2002a:162). É, assim, que articulam, nos seus jogos, a história contemporânea e seus actores a noções cosmológicas do seu povo, e repensam as situações de quotidiano, reafirmando práticas e princípios da vida social Guarani. As crianças propõem, desse modo, “soluções concretas e criativas para melhorar a vida dos índios” e abrem perspectivas de futuro impensadas pelos adultos (2002a:151).

Num ensaio baseado em extensa etnografia, Levi Marques Pereira pergunta-se sobre o estatuto da criança adoptada entre os índios Kaiowá do Mato Grosso do Sul. Constatando a grande extensão da prática da adopção, estuda o seu vínculo com o prestígio e o poder políticos das parentelas às quais as crianças

– geralmente por casamentos desfeitos ou morte de seus pais – são incorporadas, e conclui que existem diferentes modelos de adoção. Ao examinar a situação de vida de várias crianças adotadas por não-parentes ou por parentes distantes, o autor reflecte sobre o modo como estas crianças são encaradas pelos Guarani, sobre a carga de trabalho maior que lhes é imposta, o rigor de sua educação, o *status* inferior que detêm em relação aos filhos consanguíneos e a falta de prestígio daí resultante. De acordo com as concepções e práticas sociais Kaiowá, são analisadas as condições que garantem às crianças adotadas uma existência social e a construção de uma identidade. A inserção social de uma criança adotada, ou seja, o seu *status*, afecta directamente o acesso a conhecimentos específicos, revelando as funções diferenciadoras que o saber tem nesta sociedade.

Desde 1976 pesquisadora entre os índios Asurini¹⁰¹, Regina Polo Müller trabalha a partir da constatação de situações radicalmente opostas no que tange à infância, próprias da história recente: o número de crianças na aldeia Asurini, em 1976, era de apenas seis, numa aldeia com sessenta indivíduos; em 1999 já somavam 40, num total de 95 pessoas. Analisando globalmente os processos de mudança pelos quais este povo indígena vem passando, a autora enfatiza as noções cosmológicas e a sua encenação nas sessões rituais como meios de reelaboração da experiência social e da identidade pessoal Asurini. O contexto contemporâneo da vivência infantil é significativo: a experiência social das crianças de hoje contrasta fortemente com a memória da experiência vivida por seus pais. Considerando que a identidade pessoal, entre os Asurini, se constrói através do pertencimento de cada um a um grupo familiar, a autora pergunta-se como será hoje, para as crianças, a vivência nesse mundo invertido, onde antes havia falta de iguais e hoje há excesso? Qual a força e a significação de uma maior convivência entre as crianças na formação de suas identidades, característica do presente, em contraposição a um convívio mais intenso entre a

¹⁰¹ Este trabalho de Regina Müller refere-se aos Asurini do Xingu. Existem também os Asurini do Tocantins.

criança e os adultos, valorizado no passado? O que um olhar analítico que privilegie a vivência das crianças pode perceber sobre as transformações em curso na sociedade Asurini? Qual o lugar do conflito nesse processo deliberado de incremento demográfico? Qual o papel das crianças na construção e reconstrução da vida social Asurini nos processos históricos em curso?

Para além dos artigos de cunho etnográfico, este livro oferece, ainda, um breve balanço das diferentes posições analíticas sobre socialização e aprendizado infantis, tais como elaboradas pelas ciências sociais, e uma discussão sobre o lugar ocupado pelas crianças indígenas na produção da etnologia brasileira. Nestas apreciações bibliográficas, que não almejam ser exaustivas mas sim representativas, são examinados, criticamente, os modos pelos quais a socialização, a criança e seu mundo vêm sendo definidos e redefinidos no âmbito da Antropologia, pensados através da produção acadêmica global e, também, da que tem alimentado especificamente a produção brasileira.

Assim, o segundo artigo de Clarice Cohn apresenta uma revisão da literatura antropológica sobre a criança e o aprendizado. Os estudos aí analisados foram selecionados como exemplos dos modos como as várias escolas antropológicas abordaram os temas em questão, procurando demonstrar como a literatura antropológica recente passou a encarar as crianças como membros plenos e activos da sociedade, e não como pessoas incompletas que estariam em um estágio passageiro que precede a idade adulta, abordando, com seriedade, sua experiência social e os sentidos que as crianças conferem aos vários aspectos da sociedade em que vivem. A autora argumenta que isso se torna possível graças à visão que a antropologia como um todo passou a adoptar, ou seja, a de que as sociedades não são entidades imutáveis, e que os diversos actores que dela participam são activos tanto na reprodução, quanto na contínua produção social, o que torna possível que se apreendam as crianças como activas na sua própria socialização.

Por último, Angela Nunes aprecia um conjunto representativo de textos etnológicos sobre sociedades indígenas brasileiras, reflectindo sobre a necessidade metodológica de conquistar interlocutores para a investigação sobre a infância nessas sociedades. O objectivo deste ensaio é assinalar e comentar a percepção e compreensão que se têm evidenciado a respeito da participação das crianças na vida social destas sociedades, sistematizando o conhecimento disponível e definindo possíveis orientações para pesquisa e debate. Implícita está a proposta, já apresentada em trabalho anterior (Nunes 1999), de garantir uma maior atenção à infância no âmbito dos estudos etnológicos, trazendo-a para primeiro plano e reconhecendo, à criança, o seu lugar pleno de sociabilidade.

Estes trabalhos indicam, ainda, uma outra preocupação. Para além dos aspectos puramente científicos em questão, interessa a uma etnologia da infância indígena garantir que os seus estudos sejam conduzidos de forma a ter alguma relevância no aumento da qualidade de vida das crianças dessas sociedades. Vimos como há questões graves a merecer atenção, principalmente, no que refere à saúde, educação, trabalho, identidade e integração social e familiar. Seguindo a característica peculiar da etnologia brasileira, o do seu apoio político às causas indígenas, as investigações sobre a infância deveriam colocar-se também a serviço das crianças estudadas. Este é o meu ponto-de-vista. Da mesma maneira que a etnologia brasileira ainda pode dar a sua contribuição específica à Antropologia da Infância, também estaremos, enquanto antropólogos, a tempo de contribuir para a promoção das condições de existência das crianças das sociedades às quais dedicamos os nossos estudos.

* * *

Se tudo aquilo que apresentei até agora mais dispersou o leitor por força de dados já por si dispersos, do que o orientou para possibilidades concretas de interacção entre a etnologia indígena brasileira e o debate internacional que, em torno da infância, ocorre no âmbito das ciencias sociais,

darei mais uma ideia, à guisa de conclusão. Pelo que tenho percebido através das minhas próprias investigações e do que tenho aprendido com as que aos poucos começam a despontar, penso que seja plausível e oportuno voltar a evocar as quatro vertentes de estudos identificadas por James, Jenks & Prout (1997:206-216) e ainda válidas nas discussões actuais. Eu diria que, ao se estudar a infância numa sociedade indígena, é possível, em simultâneo, observar aspectos que se prestam à análise sob todas estas vertentes. Mais do que isso, diria que qualquer estudo ficaria incompleto se qualquer uma destas vertentes fosse menos considerada do que as outras, mesmo quando os dados disponíveis a isso possam tender.

A variedade e especificidade das sociedades indígenas no Brasil, facto cientificamente comprovado em abundante literatura etnológica, presta-se de um modo absolutamente profícuo à observação de como a infância – plural e diversa tanto quanto essas sociedades – se constrói socialmente. Permite-nos, também, observar as marcas impostas pelo desenvolvimento biológico, expressas no ciclo de vida do indivíduo, e o modo como estas podem, ou não, interferir na acção social, ou se é o contrário que ocorre. Além disto, ao se considerar a infância como categoria socioestrutural presente em todas as sociedades, porém, única em cada uma delas, não obstante todas as permeabilidades ou sobreposições que possam existir entre as várias infâncias do mundo, um estudo localizado e tão específico reabre possibilidades de debate em torno da dicotomia universal – particular. Note-se, ademais, que em comunidades com traços culturais tão distintos dos nossos, a observação da infância como um mundo que possui regras, conteúdos e significados que escapam ao entendimento adultocêntrico, e que só por isso tem sido desconsiderado pelos adultos cientistas, tem aí um terreno privilegiado. E, ainda, a questão das crianças consideradas como um grupo minoritário que tem sido tratado com desigualdade discriminatória, que precisa fazer valer seus direitos específicos e achar canais onde possa ter voz, é enfatizada pelo facto de serem as comunidades indígenas,

em si, uma minoria. Ou seja, as crianças indígenas, não obstante as pirâmides demográficas na maioria destas sociedades, actualmente, terem uma base bem larga, são duplamente consideradas minoria: por pertencerem a um povo indígena e por serem crianças.

A proposta contida nas discussões em torno dos processos de socialização, encaminhadas por Toren, com destaque para os limites e sobreposições das etapas do ciclo biológico e do social, torna-se especialmente rica de observar em sociedades onde estas estratificações são importantes marcadores de tempo e de desempenho de papéis sociais. O mesmo acontece com a verificação da hipótese de serem incompletos os estudos que, em privilégio de uma atenção dada aos adultos, não contemplem as crianças, e vice-versa. As questões cognitivas que emergem da abordagem de Toren e que estão igualmente presentes na proposta de Iturra, que introduz o conceito de ensino-aprendizagem, são absolutamente centrais e prementes nas questões importantíssimas que actualmente animam as discussões em torno da educação escolar indígena. Temos, neste contexto, a possibilidade de observar, aos dias de hoje, a introdução da escrita e todos os seus desdobramentos, em sociedades de tradição oral, porém, não mais dispostas a apenas aceitar o que vem de instâncias educacionais superiores mas, sim, evidenciando uma capacidade de reflexão e objectivação das transformações em curso.

A homogeneidade e heterogeneidade que Pinto e Sarmento discutem, a propósito dos contextos diversos em que a infância toma forma e ganha sentido, prende-se a vários dos pontos já mencionados, enfatizando, ainda, a discussão em torno da particularidade e universalidade da infância, questão que já levantei em trabalho anterior, atenta às brincadeiras das crianças que pude observar quer em áreas indígenas, quer nos subúrbios da cidade de São Paulo. Prende-se, ainda, à proposta trazida por Hirschfeld, sobre as subculturas autónomas das crianças.

Para além das particularidades com que todos estes aspectos se manifestam, os estudos etnológicos sobre a infância indígena, se mais profusos e contínuos, podem ensejar o surgimento de vertentes próprias, ou, até mesmo, de outras ainda não consideradas no panorama internacional. Tal como aconteceu com outros conceitos antropológicos, aos quais a etnologia indígena brasileira trouxe novos e originais desdobramentos, talvez venha a acontecer o mesmo em relação à infância. Mas isto só será passível de se confirmar, ou não, através de muita investigação. O presente trabalho tem como uma de suas intenções, dar mais um passo nessa direcção. Assim, a Segunda Parte desta tese, onde apresento um estudo de caso, servirá como suporte etnográfico a uma reflexão sobre a contribuição específica da etnologia indígena à Antropologia da Infância, quer no que refere às vertentes de investigação já identificadas, quer a novas que possam vir a definir-se.

Parte II

Idzö'uhu, **um encontro de saberes**

*"Era uma noite linda, de lua cheia.
O céu, pintadinho de estrelas. Parecia até que o pátio
estava iluminado. Dava para enxergar tudo.
Os meninos mais velhos, de treze, quatorze anos
estavam aprendendo a dançar e a cantar. Faziam tudo
juntos: moravam juntos, dançavam juntos, aprendiam
juntos a trabalhar, a conhecer as plantas,
os rios, os animais, o tempo, a lua, o vento. (...)
Por isso moravam numa casa separada, só deles.
Até parecia uma escola."*

Aracy Lopes da Silva,
in *Histórias de Verdade*, 1983.

1. Infância e educação escolar entre os Xavante: apresentação de um estudo de caso¹⁰²

O pequeno trecho que introduz a Segunda Parte desta tese foi retirado de um livro de histórias para crianças de todas as origens, culturas e idades, índias e não-índias. Conta como Uiré, um menino Xavante, e Pedro, um menino da cidade de São Paulo, ficaram amigos, quando este último passou uma temporada na aldeia de Uiré, enquanto a sua mãe aí esteve a trabalhar como professora. Foi assim que se conheceram, que aprenderam muito um com o outro, e que descobriram que há jeitos diferentes de ser criança e de viver. Depois, foi a vez de Uiré visitar o seu amigo na grande cidade onde este morava, e mais descobertas aconteceram, de ambas as partes, em desafios constantes, numa mistura de espanto, divertimento e respeito. Tenho contado esta história a muitas crianças e, também, muitos adultos a têm lido. Regra geral, o encontro entre estes dois meninos que pertencem a mundos culturais tão distintos, a todos encanta e deixa no ar uma curiosidade que, talvez, só a possibilidade de encontros semelhantes poderá satisfazer.

Tal como a autora do texto de Histórias de Verdade (Lopes da Silva & Young 1983), que viveu e desenvolveu estudos antropológicos entre os Xavante, eu também tive a oportunidade de os conhecer e de ser acolhida em algumas de suas aldeias, para realizar as minhas pesquisas de campo. Com este pequeno grupo de pessoas, que vive uma realidade cultural e social tão diferente da minha, tive a surpreendente alegria de poder partilhar muitos interesses e preocupações. Sentíamos em comum, por exemplo, a necessidade de dar mais

¹⁰² Para localização das Terras Xavante, no Estado do Mato Grosso, e em especial, da Terra Indígena de Sangradouro, à qual pertence a aldeia *Idzö'uhu*, ver Mapas em Anexo.

atenção às crianças e ao universo da infância, bem como às questões educacionais que tanto os afectam hoje em dia.

A II Parte deste trabalho é, por conseguinte, dedicada a estes assuntos. Do ponto de vista teórico, ao manter sobre as crianças o eixo da reflexão, insisto na possibilidade da etnologia brasileira as incluir no conjunto dos seus objectos temáticos¹⁰³. Procuro, igualmente, oferecer uma outra perspectiva aos estudos sobre educação indígena, ao mesmo tempo em que, através destes, tento trazer a problemática das crianças e do seu encontro com a existência de maneiras diferentes de construir saber, ao debate internacional sobre a infância. Além disto, pensando numa possibilidade de aplicação prática deste estudo, espero conseguir atender a algumas expectativas que têm os Xavante com os quais trabalhei, quanto à implementação, na sua aldeia, de um projecto piloto de educação escolar diferenciada, forjado por eles próprios, e à luz das garantias constitucionais no que refere a uma educação que respeite particularidades culturais e que conte com a participação dos educadores indígenas¹⁰⁴.

¹⁰³ No capítulo 2, Parte I, desta tese, são introduzidas algumas das peculiaridades que possibilitam identificar, no Brasil, uma etnologia de características muito próprias.

¹⁰⁴ A Constituição Federal de 1988, art.210 § 2.º, estabelece que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 9.394, publicada em 1996, vem completar e consolidar o estipulado na Constituição. O Artigo 78 estabelece como objectivo proporcionar aos índios a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades interétnicas e a valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir-lhes o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades. O Artigo 79 estabelece as responsabilidades da União (governo) no apoio técnico e financeiro à elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com audiência das comunidades indígenas, cujos objectivos seriam o fortalecimento das práticas socioculturais e do uso da língua materna, assegurar a formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de programas e currículos específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes a essas comunidades, a elaboração e publicação de materiais didácticos específicos e diferenciados (Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998). Ver Legislação, em Anexo.

As reflexões que serão aqui elaboradas resultam da recolha etnográfica que fiz na aldeia *Idzö'uhu*¹⁰⁵, Terra Indígena de Sangradouro, Mato Grosso, apresentadas como um estudo de caso. Estas não podem ser entendidas, porém, sem um breve olhar sobre algumas características pertinentes à sociedade Xavante, entre as quais, o processo histórico que afectou a sua vida, sobretudo, no decorrer do último século¹⁰⁶, e os meandros da sua organização social¹⁰⁷, com particular destaque para as categorias que definem a sua infância.

Introduzindo os Xavante

Até início do século XIX, os Xavante viviam no estado de Goiás. Depois, procurando escapar das frentes nacionais de expansão agrícola e pecuária que iam avançando para o interior do território, foram-se dirigindo cada vez mais em direcção ao leste do Mato Grosso, buscando isolar-se, e deixando atrás de si uma fama de povo belicoso e pouco interessado em se aproximar dos não-índios.

¹⁰⁵ Pontualmente, em busca de possibilidades comparativas, será também referenciada etnografia recolhida em outras aldeias Xavante, na Terra Indígena de São Marcos, Mato Grosso, em anteriores etapas da pesquisa de campo realizada para fins desta tese.

¹⁰⁶ Lopes da Silva (1992) fornece um quadro bastante minucioso e completo a respeito do percurso histórico que os actuais A'uw?-Xavante, comumente denominados apenas por Xavante, empreenderam desde que há registro até aos dias de hoje, esboçando o seu trajecto em território brasileiro e as constantes cisões e migrações internas que o marcaram, as peculiaridades do contacto inicial e as tentativas de isolamento, a insistência dos projectos de colonização e catequização, a resistência às frentes de desenvolvimento, a sua inserção na sociedade nacional e a política indigenista que tanto tem actuado de forma determinante para a situação em que hoje se encontra este povo. Informações sobre a história demográfica deste povo indígena encontram-se também em Flowers (1994), embora os dados se reportem especificamente à área de Pimentel Barbosa. Em Graham (1983 e 1995), Müller (1976), Menezes (1982 e 1985) e Lopes (1988) encontram-se mais alguns dados complementares sobre a história dos A'uw?-Xavante.

¹⁰⁷ Os principais estudos etnológicos sobre os Xavante são: Carrara (1997); Flowers (1983 e 1994); Garfield (2001); Giaccaria & Heide (1984); Graham (1983, 1986, 1990 e 1995); Lopes (1988); Lopes da Silva (1982, 1983, 1986, 1992); Maybury-Lewis (1979, 1984, 1990); Menezes (1982 e 1985); Müller (1976, 1992); Nunes (1999); Ravagni (1991); entre outros.

As primeiras tentativas de contacto acontecem nos anos 30, mas resultam num fracasso total. Outras se seguem, mas apenas em 1951 se estabelece o primeiro encontro amigável entre um grupo Xavante e os funcionários de um Posto do Serviço de Protecção aos Índios/SPI. A experiência de contacto das várias comunidades Xavante com a sociedade nacional envolvente foi, no entanto, diversa, consoante a sua localização, contingente populacional e lideranças internas, entre outros factores. Por exemplo, houve grupos que se refugiaram na Serra do Roncador e que só no final dessa década, ao se verem assolados por doenças ditas ‘de branco’, contra as quais não tinham imunidade ou não sabiam curar, não tiveram outra alternativa senão descer a serra e vir pedir ajuda às missões religiosas estabelecidas nas proximidades¹⁰⁸.

Muito haveria a relatar quanto ao eclodir e desenrolar destes acontecimentos históricos, mas tal não cabe fazer aqui, e, portanto, apenas fornecerei detalhes na medida em que isso parecer relevante. O que de qualquer modo se torna importante enfatizar, neste momento e no contexto dos assuntos pertinentes a esta tese, é que foi um conjunto de circunstâncias relacionadas com as frentes agrícolas expansionistas e de ocupação de território que, numa situação extrema, acabaria por vir a provocar uma ruptura abrupta e irreversível entre o modo de vida que este povo tinha até meados do século XX, e o que foi forçado a adoptar a partir de então¹⁰⁹. Neste processo criou-se também uma relação de dependência, tanto com os missionários, quanto com os órgãos do governo responsáveis pelos assuntos indígenas, primeiro com o SPI e, depois, com a FUNAI, acirrada pela crescente limitação do seu território e por todas as

¹⁰⁸ Particularidades e desdobramentos deste contacto dos Xavante com as missões salesianas de Sangradouro e São Marcos, e da relação que até hoje mantêm, especialmente no que refere à educação escolar, podem-se encontrar ao longo deste e dos restantes capítulos desta Parte.

¹⁰⁹ Algumas significativas referências sobre o que, sob a intensa pressão do contacto com a cultura ocidental, se poderia chamar declínio das culturas indígenas, ou gradual dissipação do mundo não-ocidental, tendo como contrapartida a resistência dos povos indígenas a não se tornarem iguais a nós, ocidentais, podem ser encontradas em Clifford (1988) e Sahlins (1997a e 1997b), num conjunto de reflexões sobre ‘a cultura’ como objecto ‘em extinção’, ou em ‘constante modernização’, da antropologia.

transformações e dificuldades daí decorrentes, que gerariam crescente sentimento de fragilidade e vulnerabilidade às comunidades Xavante. Esta relação, se bem que face às novas circunstâncias criadas tenha sido de muita ajuda em algumas instâncias, nomeadamente no atendimento de emergências no campo da saúde, tem igualmente primado, desde então, ora por uma certa ausência e omissão, ora pela instalação de relações assimétricas que se têm constituído em impecilho de várias faces na conquista da autonomia deste e dos outros povos indígenas no Brasil. Mais adiante veremos alguns exemplos disto, especificamente no que refere à educação escolar.

É importante relembrar que até ao fim dos anos cinquenta, mesmo notando-se a já mencionada gradual deslocação para o leste do Mato Grosso, os Xavante continuavam a praticar um modo de vida semi-nómade. Isto significa que ocupavam uma área no cerrado matogrossense por três ou quatro anos, até que os recursos de subsistência aí disponíveis comesçassem a diminuir. Para construção das suas aldeias abriam uma clareira na mata, geralmente nas proximidades de um braço de rio, e usavam as áreas adjacentes para desenvolver uma agricultura incipiente de milho e mandioca que, dada a pobreza dos solos da região, em poucos anos tornava-se inviável. Embora não permanecessem na aldeia por muito tempo seguido, esta mantinha-se como uma espécie de base, de onde saíam para as suas excursões sazonais de caça e colecta, e à qual voltariam após dois, três ou quatro meses, no momento certo para fazerem as colheitas do milho e da mandioca que cresciam nas suas roças. Nesta área circundante mais alargada onde se deslocavam por períodos maiores, abrigando-se em acampamentos provisórios, não só a caça era mais abundante como também se buscavam outros recursos naturais tais como folhas, brotos e toras de buriti¹¹⁰,

¹¹⁰ Do Tupi *mburi'ti*; palmeira (*Mauritia flexuosa*) de flores amarelo-avermelhadas e bagas escamosas, de cuja medula se obtêm féculas, servindo as fibras das folhas para obras trancadas, esteiras e chapéus. A tora de buriti corresponde a uma secção do tronco da palmeira, de forma cilíndrica. Fonte: Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira 1986).

palmito, frutos silvestres, raízes fitoterápicas, etc. Normalmente, a população de uma aldeia dividia-se em dois ou três pequenos grupos, que percorriam áreas diferentes. Não se sabe ao certo a extensão desta área, até porque os Xavante não a delimitavam e deixavam de considerá-la propriedade colectiva tão logo a abandonassem. Para Maybury-Lewis, o território de uma determinada comunidade seria aquele que os pequenos grupos que a formavam conseguissem percorrer e explorar nas suas andanças ao longo de um ano (1984:99).

Do ponto de vista das condições ambientais do cerrado matogrossense, portanto, este padrão de assentamento semi-nómade era o que mais se adequava às suas necessidades de subsistência. Assim, antes de provocar uma exaustão irreversível dos solos e dos demais recursos, abandonavam aquela área e procuravam outra onde se pudessem instalar por mais 3 ou 4 anos, o que assegurava a manutenção de um certo equilíbrio ecológico. Garantir a recuperação da floresta e de todos os seus recursos era extremamente importante, pois eles sabiam que passados muitos anos aquela área poderia vir a abrigá-los novamente, ou aos seus descendentes. Note-se que a noção de propriedade que os Xavante tinham em relação ao território que ocupavam temporariamente suscitava vínculos que duravam apenas o período em que neste permaneciam. Poder movimentar-se com certa liberdade em busca de outra área era, como se pode depreender, de vital importância.

Acontece que essa possibilidade de movimentação foi ficando cada vez mais restrita com o avançar do desmatamento no Estado do Mato Grosso, e com a delimitação de enormes fazendas para criação de gado e para agricultura, esta última possível graças à utilização de processos químicos de adubagem e à implantação de sistemas de irrigação que permitiram uma otimização dos terrenos. Os Xavante viram-se, em razão disto, impedidos de atravessar estas fazendas em busca de seu sustento. Ademais, como consequência do desmatamento, também diminuiu a caça, que constituía um dos seus principais recursos proteicos. A sedentarização tornou-se iminente e, com esta, surgiu

também o brusco abandono de um modo de vida que tinha raízes ancestrais muito profundas, bem como de uma série de referências culturais essenciais.

Segundo Aracy Lopes da Silva, que estudou aprofundadamente este tema, o final da década de cinquenta e toda a de sessenta constituíram o período de tentativa de “acomodação incómoda” ao impacto do contacto com a acção missionária e ao uso de bens industrializados; foi o período em que as doenças chamadas ‘de branco’ ceifaram muitas vidas, mas foi também o período em que os Xavante começaram a perceber que era possível pedir apoio às instituições governamentais, de modo a conseguir proteger-se das frentes expansionistas que avançavam pelo seu território e contra as quais resistiam há, pelo menos, trinta anos. Os Xavante ocupavam, então, áreas descontínuas, entremeadas por áreas já ocupadas por latifundiários, posseiros e empresas agrícolas que, na posse de títulos de propriedade emitidos pelo Departamento de Terras e Colonização viriam a constituir a grande oposição ao reconhecimento legal do seu território (1992:372)¹¹¹.

A redução dos limites deste território tornou-se inevitável e, como consequência, houve uma significativa perda de áreas ricas em caça e colecta, acompanhada de uma substituição crescente das actividades de produção económica, onde se inclui o Plano Integrado de Desenvolvimento da Nação Xavante, arquitectado nos gabinetes do governo em Brasília e posto em prática através da FUNAI, sem a participação dos índios senão no momento de o concretizar. Este plano consistia na utilização de terras e de mão-de-obra Xavante para implantação de rizicultura mecanizada em larga escala para produção de excedentes comercializáveis, inserido num esquema capitalista totalmente estranho à actividade económica deste povo indígena, e eivado de um interesse político obscuro que se sobrepunha à possibilidade, ou não, deste se vir a beneficiar do referido plano. Os objectivos não foram atingidos. Os solos não se

¹¹¹ Mais informações sobre este período da história dos Xavante podem ser encontradas em Menezes (1982) e Lopes (1988).

prestavam à rizicultura e a FUNAI foi inoperante tanto no trato com os Xavante como na gestão do plano. Perante os resultados, a FUNAI foi-se afastando, deixando de apoiar o plano num momento em que os Xavante, dentro das novas circunstâncias, ainda não se conseguiam auto-sustentar. As consequências foram graves na medida em que, entre outras, houve interferências sérias no modo tradicional de produção de alimentos, gerando problemas nutricionais e de saúde, obrigando os Xavante a uma crescente dependência em relação aos órgãos governamentais (Lopes da Silva 1992:372-378)¹¹².

Com este cenário nada animador, diz-nos ainda Lopes da Silva (ibid), a década de setenta é marcada por uma intensa luta de recuperação de partes desse território perdido, quer em conflitos abertos com os fazendeiros ou empresas que as ocupavam, quer através de pressão política em Brasília, reivindicando a posse dessas terras, e, também, com o estabelecimento de alianças com indivíduos ou sectores da sociedade civil que actuavam em favor dos direitos indígenas. É só, então, que as terras Xavante começam a ser oficialmente identificadas, delimitadas e homologadas, processo em curso até aos dias de hoje¹¹³.

Como se pode perceber com o atrás exposto, em poucos anos e de maneira avassaladora, mudaram as suas condições de assentamento, a dimensão das aldeias e a mobilidade das pessoas, as formas de produção económica e de actividade política interna e externa. Houve necessidade de adaptar a alimentação e hábitos de saneamento e de higiene, de aprender outra língua e outros costumes. Este processo, contudo, não decorreu de maneira uniforme em todas as

¹¹² Ver mais detalhes a propósito deste plano e suas devastadoras consequências em Menezes (1982:84), Lopes da Silva (1986:51), Lopes (1988:119) e Graham (1990:71).

¹¹³ A situação actual das terras Xavante, em termos de um reconhecimento legal, é a seguinte: seis áreas Homologadas (Areões, Maraiwatsede, Marechal Rondon, Parabubure, Pimentel Barbosa, e Sangradouro) correspondendo a 1.135.949 ha; uma área Reservada (São Marcos), correspondendo a 188.478 ha; duas áreas Delimitadas (Chão Preto e Ubawawe) correspondendo a 66.294 ha. Existem, ainda, duas áreas em processo de Identificação (Areões 1 e Areões 2) (Ricardo 2000:691-692).

áreas e aldeias Xavante. Por exemplo, se a aldeia é adjacente a uma missão religiosa, católica ou evangélica, que preste assistência médica e escolar, se a aldeia está próxima a uma estrada onde passam autocarros que os podem levar com certa facilidade à cidade mais próxima, ou se fica numa área mais isolada e sem facilidades de contacto, se a aldeia tem 100 ou 1000 habitantes, se as lideranças políticas tendem mais ao tradicionalismo cultural ou se estão mais voltadas para a integração, se faltam ou abundam alguns recursos naturais essenciais, se são ou não utilizados produtos e/ou tecnologias industrializados, bem como as condições díspares em que se desenvolve a educação escolar, são alguns dos factores que podem contribuir para evidenciar a ocorrência de especificidades entre os próprios Xavante.

Voltando agora a um dos assuntos que está em foco nesta tese, penso que será oportuno recordar que, tal como todas as sociedades de tradição oral, antes da sedentarização os Xavante não tinham uma escola nos moldes da nossa. O conhecimento era transmitido e reconstruído de geração em geração, num processo de vivência comunitária onde tudo se aprendia no fazer concreto pertinente a todas as actividades do quotidiano, femininas e masculinas, em ritos formais destinados à transmissão de saberes específicos de determinados grupos ou determinado indivíduo, e em celebrações, ritualizadas ou não, que envolviam todas as pessoas da aldeia. Este processo educativo que ocorre nas sociedades de tradição oral cumpre-se, no entanto, em peculiaridades próprias de cada uma destas sociedades. No caso dos Xavante, há um conceito-chave que permeia todo o seu pensamento, que se expressa numa única palavra: *waihu'u*. Esta palavra significa a um só e mesmo tempo, aprender, ensinar, saber e conhecer. Sinais da manifestação deste pensamento podem-se encontrar em todos os tipos de situações.

“Ter o olhar sempre atento e manter sempre pronta a possibilidade de participar seja no que for faz parte de um processo de múltiplas faces, e que se sintetiza nas

palavras de um Xavante: “não aprende, não ensina, a gente olha e vai sabendo”(Nunes 1999:149).

No trabalho que acabo de citar faço uma análise mais detida sobre este processo, especialmente atenta ao modo como as crianças o vivem. O que no presente contexto julgo interessante frisar é que, com o fim da vida seminómade, com a relação que a partir de então se estabelece com as missões religiosas e com as instituições governamentais, e com o início da educação escolar, acontece também uma súbita ruptura na maneira própria de um povo pensar. Quer isto dizer que não só lhe são retiradas possibilidades de um aprender/ensinar/saber/conhecer comunitário, desvalorizando, assim, o seu próprio sistema de construção de conhecimento, como se lhe impõe um outro, em que os actos de aprender e ensinar são opostos e performatizados por personagens também em oposição. Não se trata apenas de diferenças entre oralidade e escrita, e sim, de diferentes modos de pensar. Vários aspectos relacionados com este assunto serão desenvolvidos ao longo desta Parte da tese, inclusive particularidades que se referem ao saber oral e ao letrado, tal como hoje em dia são vivenciadas pela população Xavante com a qual realizei este estudo.

Como se pode imaginar, todas as transformações até aqui aludidas não foram fáceis de administrar e não decorreram sem conflitos internos e externos às várias comunidades Xavante. Obrigados a viver novas realidades de acordo com a nova realidade, estas comunidades mantêm-se em processo de procura e de adaptação a novos arranjos. Note-se que a sua própria cultura não oferece pontos de referência que possam ajudá-los na busca de solução para as transformações surgidas repentinamente, o que torna tudo ainda mais difícil. Um exemplo gritante está nas precárias condições de saúde que se arrastam até ao presente, conjugado a um aumento considerável da população. Se é verdade que tem havido uma recuperação demográfica nas últimas décadas, correspondendo a um desejo deste povo, isto tem tido um elevado custo pois nem sempre se faz

acompanhar das restantes condições básicas adequadas ao crescimento saudável das crianças, sendo as taxas de morbi-mortalidade infantil ainda bastante altas¹¹⁴. No período 1993-1997, na Terra Indígena de Sangradouro, essa taxa foi calculada em 87,1 por mil, o que a situa bastante acima da taxa nacional, que foi de 37,5 em 1996. Para Luciene Guimarães de Souza e Ricardo Ventura Santos, que realizaram estes estudos, apenas 86% das crianças alcançam os 10 anos de idade (Ricardo 2000:694). Para além da tristeza e insegurança que esta situação provoca em toda a população, uma saúde precária afecta o desenvolvimento motor, mental e psíquico das crianças, por vezes irreversivelmente, e reflecte-se também num aproveitamento escolar deficitário¹¹⁵.

Uma nutrição que se tem feito, essencialmente, à base de hidratos de carbono (arroz, feijão, mandioca e, mais recentemente, massas), ou seja, sem aportes de vitaminas ou proteínas em quantidade suficiente, como ocorre na maior parte das áreas indígenas, não permite ao organismo uma boa defesa ou resistência à doença. O aumento do consumo de açúcar também tem desencadeado o surgimento de doenças de ocorrência recente neste povo

¹¹⁴ No início dos anos 60, a população Xavante era estimada entre 1500 e 2000 indivíduos, e em 1982, cerca de 4.500 (Maybury-Lewis 1984:43). Em 1994 foram contados 7.100 (Ricardo 1996:XI). O censo de 2000 registou 9.602 indivíduos (Ricardo 2000:14). De acordo com Flowers (1994:213), após a “crise do contacto” ocorrida na década de sessenta, o contingente populacional Xavante tem dobrado a cada 15 anos. Sobre demografia indígena, ver também Azevedo (1994), Penna (1984) e Silva (1994).

¹¹⁵ Ver maiores informações sobre a saúde das crianças em Gugelmin (1995), Ianelli, Coimbra & Santos (1996), Leite (1998), Nunes (1999) e Souza (1999). Informações recentes podem-se encontrar em *Aconteceu Povos Indígenas 1996/2000* (Ricardo 2000) e nos *Relatórios Anuais de Saúde* que se reportam aos Povos Indígenas. Todas as actividades de prevenção e assistência médica, até 1999, eram divididas entre a FUNAI, adstrita ao Ministério da Justiça, e a Fundação Nacional de Saúde/FNS, hoje FUNASA, adstrita ao Ministério da Saúde, o que gerava uma enorme confusão de competências e uma maior dificuldade em atender aos problemas com prontidão e eficácia. Em 1999, a proposta de transferência de todos os assuntos relacionados com a saúde indígena da FUNAI para o Ministério da Saúde gerou opiniões contraditórias entre os vários povos indígenas, por um lado, pressionados pelas precárias condições de apoio existentes, por outro, com receio do esvaziamento cada vez maior da FUNAI, pondo em perigo a continuidade desta instituição. O Decreto Lei conhecido como ‘Lei Arouca’ foi aprovado em meados de 1999, estabelecendo que a estruturação, funcionamento e financiamento de um “subsistema de atenção à saúde indígena” serão da competência da União, através do Ministério da Saúde (Ricardo 2000:132-134).

indígena, e ainda sem estudos sistemáticos, como por exemplo, os diabetes. De notar que muitos dos casos de morte são provocados por doenças curáveis (há muitos casos de verminose e outras doenças gastro-intestinais, e doenças de pele), resultantes de condições sanitárias inadequadas e de consumo de água poluída: acúmulo de dejectos humanos nas áreas em torno da aldeia e depósito de agrotóxicos oriundos das fazendas limítrofes, que são arrastados pelas enxurradas para o leito do rio. Para além da inadiável melhoria no apoio às emergências, certamente são também necessárias acções mais objectivas e eficazes na prevenção das doenças em todas as suas frentes, quer isto dizer, na garantia de um esquema nutricional adequado, na instalação de saneamento básico, no consumo de água descontaminada, e no acesso a uma educação em saúde, de modo a reverter este quadro.

Um outro desequilíbrio social ocorrido nas últimas décadas entre os Xavante, tem-se vindo a perceber na distribuição do trabalho entre os géneros. Com a sedentarização e a consequente prolongada permanência numa mesma aldeia, nas áreas circundantes foram-se esaurindo os recursos, sendo necessário procurar áreas cada vez mais distantes para desenvolver os cultivos de subsistência. Para os homens, além do trabalho de abrir a clareira para as novas roças, o assentamento em reservas delimitadas significou o fim da sua actividade de guerreiros e, em muitos casos quase totalmente, da de caçadores. As tarefas masculinas foram, assim, em grande parte, esvaziadas de seu sentido. Apesar de as substituírem actualmente por uma maior actividade política, o que os leva a passar muito tempo fora das suas aldeias de origem, abundam as horas em que nestas ficam sem fazer nada.

Por outro lado, hoje em dia, o trabalho diário nas roças, a colecta de lenha e de folhas de buriti, que são tarefas tipicamente femininas, estão acrescidos da distância de vários quilómetros que as mulheres têm que percorrer, normalmente transportando enormes cargas às costas, sob temperaturas elevadas ou chuva. Há mais crianças a quem dar de comer, de quem cuidar, e há mais

roupa para lavar. E em nenhuma destas tarefas os homens as ajudam, mesmo que tenham tempo e vagar. Presenciei um episódio na aldeia *Namunkurá*, Terra Indígena São Marcos, MT, em que os homens queriam que as mulheres se juntassem a si para dançar. Mas estas não foram e disseram que estavam cansadas. Os homens protestaram dizendo que, assim, as crianças não aprenderiam as danças e aos poucos acabariam por esquecer tudo. As mulheres pediram, então, que eles as ajudassem na roça, de modo a que elas não chegassem tão exaustas ao fim do dia. E eles responderam, simplesmente, que não podiam porque aquelas eram tarefas da mulher. Em situações extremas e ocasionais, alguns homens ajudam as mulheres nos seus trabalhos, ou por terem uma compreensão maior sobre o problema ou por não existir mais ninguém que o faça. Mas a situação continua a ser esta na maior parte dos grupos domésticos¹¹⁶.

Este desequilíbrio acaba por também atingir as meninas, pois estas desde cedo ajudam as mães e são responsáveis por muitas tarefas, quer nas roças, quer na aldeia ou na beira do rio. O acréscimo de trabalho que as mulheres têm faz com que cada vez mais precisem da colaboração das filhas, convocadas para ajudá-las em idade cada vez menor, mesmo que isso as impeça de ir à escola. Como resultado, temos uma população com um índice de mulheres analfabetas muito mais elevado do que o de homens. O mesmo se aplica ao domínio da língua portuguesa, que é a chave de abertura para o entendimento do mundo exterior à cultura Xavante, e de extrema necessidade sempre que vão à cidade fazer alguma coisa, por exemplo, quando elas mesmas ou os filhos precisam de

¹¹⁶ Seria de muito interesse um estudo antropológico sobre as mulheres Xavante, normalmente deixadas para segundo plano, entre outros possíveis motivos, por ser muito discreta a sua participação ritual e política, ou seja, por não ocuparem uma posição de destaque nos tópicos mais investigados nesta sociedade indígena. Na minha última temporada de campo, as mulheres evidenciaram estar conscientes disso e formularam uma crítica nesse sentido, perguntando por que nenhum pesquisador se interessa pelo trabalho delas, pela vida delas, pelo que elas pensam. A minha investigação sobre a infância rendeu muita informação etnográfica sobre as mulheres, pois é com elas que as crianças passam a maior parte do tempo. Estas informações, contudo, só serão aqui incluídas na medida em que se tornar necessário, enquanto aguardam uma oportunidade de investigação que possa contemplar o universo feminino Xavante de um modo mais directo e pleno.

cuidados médicos. Isto reflecte-se em questões de autoestima, segurança e satisfação pessoais, que podem começar a manifestar-se nas meninas ainda na idade escolar. Ao longo dos capítulos desta Parte serão apresentadas algumas situações em que veremos como a distribuição de tarefas entre os géneros afecta, diferentemente, as meninas e os meninos deste povo indígena.

Perante o quadro que estes poucos exemplos fornecem, torna-se compreensível que as condições de vida dos, hoje em dia, estimados 10.000 indivíduos Xavante, consideradas as áreas indígenas que ocupam no Estado do Mato Grosso¹¹⁷ e a sua distribuição por mais de cinquenta aldeias, apresentem algumas diferenças entre si, e que a situação da infância em cada aldeia ou grupo local também não seja exactamente igual. Porém, é de fundamental importância salientar, que a costurar todas as variantes históricas e circunstanciais, bem como a dinâmica das transformações em curso, existe uma cultura Xavante bem distinta e identificável, mesmo em relação aos outros povos indígenas que pertencem ao tronco linguístico Jê¹¹⁸.

Pioneiramente revelada por Nimuendajú, que investigou entre os Apinajé, Xerente e Timbira Orientais ([1939]1983, 1942 e 1946)¹¹⁹, respectivamente, a complexidade e sofisticação da organização social dos povos

¹¹⁷ Ver Mapas e informações demográficas sobre os Xavante, em Anexo.

¹¹⁸ O linguísta Greg Urban afirma que é comum, actualmente, proceder-se a uma distinção entre a família Jê propriamente dita e o chamado tronco Macro-Jê. A rede de línguas geneticamente filiadas a este tronco está concentrada na parte oriental e central do planalto brasileiro. O limite setentrional da área é definido por uma linha que vai dos índios Fulni-ô, no extremo-leste do Brasil, junto à foz do rio São Francisco, aos Rikbaktsa, localizados ao longo do rio Juruena, no Xingu, ao passo que o limite ocidental o é por uma linha entre os Rikbaktsa, ao norte, passando pelos Bororo e Guató, que se dirige para o sudeste até aos Ofaié (Urban 1992:90-91).

¹¹⁹ Para além do excelente registo etnográfico contido em cada uma das monografia de Nimuendajú, estas constituíram o primeiro conjunto de trabalhos sobre sociedades indígenas no Brasil que poderiam ser relacionados entre si, ensejando, portanto, uma perspectiva comparativa. Tudo isto suscitou um grande interesse teórico em torno destas organizações sociais duais e os estudos comparativos prosseguiram nos anos setenta, através do Harvard-Central Brazil Research Project, do qual participaram pesquisadores brasileiros e americanos: Joan Bamberger, Christopher Crocker, Jean Carter Lave, David Maybury-Lewis, Julio César Mellati, Roberto da Matta e Terence Turner (Maybury-Lewis 1979).

Jê, baseada em múltiplos arranjos dualistas, em contraste com uma cultura material e técnica considerada pouco exuberante, porém, extremamente bem adaptada ao meio ambiente, foi o que mais cativou os pesquisadores. Assim, a bibliografia antropológica que desde os anos cinquenta se tem produzido sobre estes povos indígenas, onde os Xavante se incluem, é dedicada, essencialmente, à sua organização social e cosmologia. Evidencia uma notória concentração das investigações em torno dos rituais de iniciação à vida adulta e à teia de relações de parentesco que, a partir de então, se torna mais visível e operante em termos da organização social. Por este motivo, apesar dos adolescentes (muito mais os rapazes do que as raparigas) atraírem algumas atenções como indivíduos prestes a entrar no mundo adulto das relações sociais, as pesquisas têm focalizado, sobretudo, os indivíduos adultos, e dentre estes, também muito mais os homens do que as mulheres, uma vez que sobre estes recai um treino específico, formal e ritualizado.

Sobre a faixa etária que antecede a preparação dos adolescentes, ou seja, a que entre nós consideramos ser a 'infância', e que entre os Xavante se desenvolve numa sequência de pequenos ciclos com características muito próprias, em algumas instâncias com diferenças significativas entre os meninos e as meninas, os dados disponíveis são mais esparsos e menos minuciosos, evidenciando uma lacuna no conhecimento do processo de formação ou construção da pessoa Xavante. Como referi em trabalho anterior, este processo não começa no ritual de iniciação dos jovens à adultez, nem pode ser resumido à etapa em que os indivíduos, já adultos, exercem funções sociais e rituais que identificamos como sendo mais plenas. Tornar-se um Xavante é ser Xavante a cada momento do ciclo de vida. Inicia-se antes da concepção e prolonga-se para além da morte. Cada um desses momentos tem uma plenitude em si, que se expressa peculiarmente em papéis e funções sociais, em limites e possibilidades de actuação, com dimensões e atribuições que lhe são próprias (Nunes 1999).

Apesar de se saber pouco sobre a infância Xavante, o conhecimento já disponível sobre este povo indígena permite sistematizar uma série de informações básicas que indicam, do ponto de vista da estrutura societária, que tipo de categorias nativas (endêmicas) identificam e classificam as crianças Xavante. Uma sistematização sobre as categorias da infância, feita a partir dos trabalhos de Maybury-Lewis (1984) e Lopes da Silva (1986), que são os que mais informações oferecem sobre a organização social Xavante, confrontando-os com os dados que eu mesma recolhi na área, já foi feita em Nunes (1999:116-125). Mas por considerar as categorias da infância Xavante de extrema importância no contexto desta tese, volto aqui a apresentá-las. Obviamente, estas categorias precisam de ser entendidas no âmbito da organização social Xavante como um todo. Dada a complexidade desta sociedade, porém, este é um exercício que não pode ser feito ao longo destas páginas. Assim, serão apenas introduzidas algumas informações genéricas imprescindíveis a um entendimento contextualizado das categorias Xavante que correspondem ao que para nós é a infância. Detalhes adicionais serão ainda incluídos ao longo do texto, sempre que se tornar necessário fazê-lo.

‘Infância’ e as categorias de idade Xavante

Os Xavante têm uma organização social baseada na existência de metades exogâmicas, que correspondem a dois clãs – *Poredza’ono* e *Ö waw?□*, e constituídas por meio de uma regra de descendência patrilinear e uma regra de residência uxorilocal. Esta organização dual é atravessada por um intrincado sistema de classes (age-sets) e de categorias de idade (age-grades) que, para Maybury-Lewis, constituem peças fundamentais na estrutura social deste povo, por ser através delas que todo o esquema societário se manifesta e se põe em movimento. As classes de idade são oito: *Hotorã*, *Tirowa*, *?Ḑpá*, *Abare’u*,

Nodzö'u, *Anorowa*, *Tsada'ro*, e *Ai'rere*, para ambos os gêneros. São cíclicas, ou seja, a seguir a *Ai'rere* está a classe *Hotorã* de novo, e assim por diante. Cada uma delas é formada pelo grupo de jovens rapazes que se submeteu, conjuntamente, à preparação para as provas de iniciação e que passou pelo ritual correspondente, ou seja, a partir da formação de cada novo grupo de *wapté*¹²⁰. O pertencimento das jovens raparigas a estas classes de idade, como estas não têm um ritual de iniciação tão ritualizado, dá-se por extensão do ritual masculino, de acordo com a idade correspondente à dos rapazes. A partir do momento em que o indivíduo, de ambos os gêneros, passa a integrar uma classe de idade, a esta pertence para toda a sua vida, através da sequência das categorias de idade pelas quais vai passando até morrer (que perfazem o ciclo de vida).

Como as classes de idade só se formam a partir da iniciação dos jovens à vida adulta, as crianças ainda não são abrangidas por este sistema classificatório. É comum, porém, ouvir-se as mães ou os pais tecerem comentários a propósito de determinado menino ou menina vir a pertencer à próxima classe de idade a formar-se, ou à subsequente¹²¹. Na verdade, existe um interesse estratégico por parte de todos os grupos domésticos em estarem representados em todas as classes de idade, uma vez que há regras e arranjos societários que determinam a participação específica de indivíduos de cada uma das classes de idade, por vezes em metades alternadas, em rituais vários, tais como a corrida de tora ou a iniciação dos jovens. Entende-se, portanto, que a inclusão de um indivíduo numa determinada classe de idade, nem sempre

¹²⁰ *Wapté* é a categoria de idade que identifica o indivíduo de sexo masculino que se encontra na fase liminar de preparação para o ritual de iniciação à vida adulta. Um exemplo: quando eu estava em Namunkurá, o grupo de *wapté*, após a iniciação, iria formar a classe de idade *?i?pá*. O grupo que antes dele havia sido *wapté*, tinha formado a classe de idade *Tirowa*. O grupo que a seguir a estes seria escolhido para *wapté*, viria a formar a classe *Abare'u*. Normalmente, a classe de idade formada pelas pessoas mais velhas da aldeia, que estão na fase final do ciclo de vida, é a mesma que vai formar o novo grupo de iniciandos, fechando um ciclo e começando outro. Assim, todas as classes de idade estão sempre representadas, por ambos os gêneros, em cada comunidade. Mais sobre as classes de idade Xavante em Maybury-Lewis (1984:153) e Lopes da Silva (1986:63).

¹²¹ Ver exemplos em Nunes (1999:117-120).

corresponde ao que indica a categoria de idade deste, e nem sempre coincide com a posição que neste esquema societário ocupam outros indivíduos com idade próxima ou idêntica.

Sendo assim, para se saber como os Xavante classificam socialmente as suas crianças e identificam o que parece corresponder à fase etária que entre nós equivale à infância, é preciso concentrar a atenção não tanto nas classes de idade, já que as crianças não pertencem efectivamente a nenhuma delas, e sim, fundamentalmente, nas categorias de idade, uma vez que estas expressam as várias fases do ciclo de vida através das quais o indivíduo passa, desde o nascimento até à morte. Ao contrário do que acontece com as classes de idade – permanentes ao longo da vida e iguais para ambos os géneros, sendo a integração das mulheres por extensão do ritual masculino – as categorias de idade são diferentes para cada um dos géneros, não são permanentes e a passagem de uma para a seguinte não se dá por extensão do género oposto. Quer isto dizer, portanto, que o ciclo de vida de um indivíduo Xavante transcorre em etapas que se definem de modo diferente para o homem e para a mulher, geralmente acompanhando o processo de maturação biológica e social.

A primeira categoria de idade – comum a ambos os géneros – é *aiuté*. Designa os bebés recém-nascidos e os de colo, até mais ou menos dois anos de idade. A sua autonomia de deslocação no espaço e a capacidade de comunicação são factores que determinam o fim desta categoria e a passagem à seguinte. Porém, um dos factores que me parece mais marcante é o final do período de amamentação. Ou seja, é com o nascimento de um irmão ou irmã, que as e os *aiuté* perdem o seu estatuto de bebés de colo e deixam de mamar. Claro que existe uma certa flexibilidade em relação a tudo isto, que tem a ver, entre outros motivos, com a situação demográfica e com o facto de um bebé ser ou não o último da descendência de um casal.

A partir de *aiuté*, as categorias de idade passam a ser diferenciadas para os meninos e as meninas. No que refere aos meninos, a categoria seguinte é *watebreimi*. Geralmente, são *watebreimi* os meninos com idades entre 2 ou 3 anos até aos 9 ou 10 anos. Segue-se a categoria de idade *airepudu*, que corresponde aos meninos mais velhos, de 9 a 12 anos. Os *airepudu* são aqueles que já estão sob observação dos homens mais velhos quanto a transformações biológicas que possam indicar a puberdade, tais como a mudança de voz, aumento do tamanho da bolsa escrotal. Ainda podem brincar com as meninas ou acompanhá-las em actividades domésticas, mas começam também a ser chamados a fazer algumas coisas junto com os homens, por exemplo, participar em pescarias mais distantes, que implicam em dormir uma noite na mata. Espera-se, também que iniciem alguns comportamentos de evitação, entre os quais, que deixem de passar pela frente das casas e, sim, que rodeiem a aldeia, passando por trás destas. Portanto, as categorias de idade masculinas – *aiuté*, *watebreimi* e *airepudu* – são aquelas que os Xavante consideram como o período da infância dos meninos, ou pelo menos é assim que tentam traduzi-lo para a nossa língua e segundo as categorias usadas por nós.

A passagem da infância para a adolescência é especialmente abrupta e marcante para os meninos. A categoria de idade que os identifica como iniciandos à vida adulta é *wapté* e a passagem para esta categoria é formalmente marcada pelo facto de terem de deixar a sua casa e começarem a morar em grupo (todos os *wapté* moram juntos), numa casa construída especificamente para esse fim (*hō*), permanecendo por quatro ou cinco anos isolados do contacto social com o seu grupo doméstico, bem como com a restante comunidade, excepto com os seus pais, homens mais velhos e os *danhohui'wa*, que são os homens que pertencem à segunda classe de idade ascendente e responsáveis formais pela sua iniciação à vida adulta¹²². É este grupo de adolescentes que são em simultâneo considerados como pertencentes à mesma categoria de idade – os *wapté* – que,

¹²² Sobre os *danhohui'wa* e as classes de idade, ver nota 37, neste Capítulo.

uma vez iniciados, formarão a nova classe de idade, classe esta à qual pertencerão para sempre, não obstante ainda passem através de várias categorias de idade ao longo do seu ciclo de vida.

Note-se que o interesse estratégico que existe por parte de todos os grupos domésticos em se fazerem representar em todas as classes de idade, atrás mencionado, pode também vir das crianças. Presenciei em *Idzö'uhu* o caso de um *airepudu*, de idade aproximada à dos restantes *airepudu* da aldeia, que devido ao seu bom desempenho na escola havia sido transferido para a turma onde estavam os *ritei'wa*, rapazes já iniciados. Como um dos resultados, passou a acompanhar o grupo dos *ritei'wa* em outras actividades, e a dançar e cantar com eles. A professora contou-me que, neste processo, o *airepudu* tinha mudado o seu comportamento, tinha engrossado a voz (o que eu pude comparar, nos cantos, em relação aos outros *airepudu*) e encontrava-se muito mais próximo daquilo que era considerado adequado para formar o novo grupo de *wapté*, do que os outros *airepudu*, sugerindo que este poderia vir a ser directamente submetido aos ritos de iniciação numa aldeia onde houvesse um grupo de *wapté* prestes a ser iniciado. Caso isto viesse a acontecer, este *airepudu* pularia por cima do período de estar no *hö* e da categoria de idade *wapté*, e tornar-se-ia *ritei'wa* antes dos demais *airepudu* da sua aldeia, não vindo a integrar a mesma classe de idade que estes integrariam ao se tornarem *wapté*.

Esta categoria de idade, *wapté*, abrange todo o processo de iniciação e culmina com a cerimônia de furação das orelhas, a partir da qual os jovens se tornam *ritei'wa* (iniciados), categoria de idade subsequente. É, também, quando destroem e queimam a casa onde moraram durante todo o período de iniciação, retomam os vínculos afectivos com a família e se reintegram ao círculo de casas da aldeia. No entanto, os *ritei'wa* não voltam a habitar na casa onde moraram enquanto *aiuté*, *watebremiti* e *airepudu* e, sim, continuam a viver em grupo. Só após o casamento, quando passam à categoria de idade *ipredupté*, é que cada um vai residir na casa do pai da esposa, tal como é

definido pela regra de residência uxorilocal. Muito embora as suas obrigações produtivas se voltem para esse grupo doméstico, pois têm obrigação de ajudar os sogros, continuam a manter estreitos laços afectivos com a casa de sua mãe e pai, e com o seu grupo de iniciação. Só após o primeiro filho são considerados homens maduros e passam à categoria de idade *ipredu*.

Diferentemente do que acontece com o homem, as etapas do ciclo de vida da mulher Xavante são marcadas por mudanças menos abruptas ou radicais, embora sejam igualmente vinculadas à formação das categorias e classes de idade. Uma das maiores diferenças está exatamente na passagem da infância para a adolescência: as meninas não formam um grupo que vai morar em outro lugar e, tanto no período que corresponde à adolescência e em que se preparam para a vida adulta, como durante toda a vida de mulheres maduras, elas residem sempre na casa ou grupo doméstico onde nasceram.

No que refere à definição das categorias de idade femininas, os dados de Lopes da Silva diferem ligeiramente dos de Maybury-Lewis, recolhidos na década de sessenta. Maybury-Lewis, que estudou a sociedade Xavante numa perspectiva holística, diz que as categorias de idade femininas são formadas como que em extensão das masculinas (1984:201). Já Lopes da Silva afirma não haver uma coincidência precisa entre as categorias de idade femininas e masculinas, e defende que as categorias de idade femininas têm uma lógica própria, um caminho para se constituírem, um sentido específico que só pode ser captado e entendido através delas mesmas (1986:137). Esta divergência pode reflectir transformações decorrentes do processo histórico vivido pelos Xavante, mas pode evidenciar também uma diferença inerente ao facto de ser um antropólogo ou uma antropóloga a investigar categorias de idade femininas, ou ainda, expressar um entendimento mais acurado destas categorias, tornado possível pelo conhecimento que se vem acumulando sobre esta sociedade.

Segundo Lopes da Silva, tal como vimos antes, a menina é *aiuté* enquanto bebê e até aproximadamente aos dois anos de idade. Daí até antes dos seios começarem a se desenvolver é *ba'õno*, havendo uma subcategoria de idade *ba'õtõre* (um diminutivo de *ba'õno*), que vai apenas até aos quatro ou cinco anos de idade. Quando o corpo começa a evidenciar as transformações biológicas da puberdade, mais ou menos entre os dez e os doze anos, passa à categoria de idade *adzarudu*. Maybury-Lewis havia considerado, porém, a categoria *adzarudu* como subcategoria da categoria *ba'õno*. Para Lopes da Silva isto não pode ser pois as duas são categorias que se excluem mutuamente. Pelo que me foi dado observar, tendo a concordar com Lopes da Silva. De acordo com os meus dados, ao perguntar às mulheres se determinada menina é 'criança', se afirmativo, respondem-me que é *ba'õno*, e, se negativo, dizem-me que é *adzarudu*. Explicam-me que ser *adzarudu* é ser 'moça', ou seja, adolescente. Os homens são mais hesitantes no que refere a identificar esta fase liminar e, não raro com certo embaraço, usam frequentemente expressões do tipo "pode ser..." ou "parece que já é...", o que indica ser este um assunto essencialmente feminino.

A passagem da categoria de idade *ba'õno* à de *adzarudu* parece corresponder, portanto, ao limite do período da infância em termos institucionais, no que refere à menina Xavante. Digo em termos institucionais porque, no que refere à prática do quotidiano, as meninas *ba'õno* mais velhas e as *adzarudu* mais novas fazem sensivelmente as mesmas coisas e é difícil perceber onde está o limite: acompanham as suas mães nas tarefas da roça, da casa, do rio, dos cuidados com os irmãos menores, ao mesmo tempo em que brincam com as outras crianças. Apesar de se enfatizar a diferença entre *ba'õno* e *adzarudu*, há, no entanto, inicialmente, uma grande sobreposição de tarefas e comportamentos, sendo a mudança muito subtil, tornando-se perceptível só no decorrer do tempo.

O peso das obrigações e das responsabilidades domésticas tende a aumentar para as *adzarudu* na medida em que crescem e vão ficando mais fortes, mais com corpo de mulher. Mas também pode acontecer que, devido à

composição do seu grupo doméstico, este peso se faça sentir enquanto ainda são muito frágeis. Quero dizer que, por uma necessidade que tem a ver com o desempenho do seu papel feminino, se verifique uma passagem gradual à categoria de idade seguinte mesmo antes da puberdade. O aumento gradual das tarefas que as novas *adzarudu* são chamadas a desempenhar não as isola obrigatoriamente das *ba'õno*, mas acaba por lhes deixar menos tempo livre para andar à solta pela aldeia em bando com estas, e/ou com os *watebremit* e *airepudu*, entregando-se a brincadeiras mais demoradas. Acompanham, sim, mais constantemente, as outras *adzarudu* um pouco mais velhas, as *adabá* e as *pi'õ* de seu grupo doméstico. Mas, apesar de um pouco mais recolhidas à proximidade com a sua casa, uma vez que estão quase sempre envolvidas em tarefas domésticas, e muito embora não devam facilitar encontrar-se publicamente com os *ritei'wa* e *ipredupté*¹²³, as *adzarudu* circulam bastante à vontade pelas áreas de sociabilidade da aldeia¹²⁴.

A mudança de comportamento tende a enfatizar-se a partir do momento em que a *adzarudu*, menina já tornada adolescente, começa a receber o futuro marido, à noite, em sua casa¹²⁵. Durante estas visitas, que acontecem sob

¹²³ Evitação que às *ba'õno* não é exigida.

¹²⁴ No quadro das categorias de idade que Lopes da Silva apresenta (1986:64), a categoria feminina *adzarudu* corresponde à masculina *airepudu*, porém as minhas informações de campo indicam que os *airepudu* ainda são considerados 'crianças', ou seja, pré-iniciandos à preparação formal para a vida adulta. Quanto às *adzarudu*, se é verdade que inicialmente existe uma sobreposição de comportamentos com o das *ba'õno*, é também visível que é no decorrer desta categoria de idade que começa, mais formalmente, através da visita do futuro esposo, a sua iniciação à vida adulta. Esta diferença entre o quadro de categorias de Lopes da Silva e os meus dados podem indicar, por um lado, que a iniciação dos meninos se tem vindo a retardar (com o fim da guerra, não se precisa mais de guerreiros), e por outro, que o aumento demográfico e das tarefas femininas conduzem à necessidade de cada vez mais cedo as meninas adolescentes assumirem papéis de mulher. Ambas as possibilidades, vinculadas a estudos de género, estão por ser investigadas.

¹²⁵ Uma sobreposição (unilateral) entre a categoria de idade *ba'õno* e *adzarudu* também se evidencia aqui. Há algumas *adzarudu* que, à semelhança das *ba'õno*, ainda não recebem a visita formal do futuro esposo. Mas não registei que houvesse alguma *ba'õno* a receber visitas formais do seu futuro esposo. O que, ou quem, determina o início destas visitas ainda não foi suficientemente investigado.

observação discreta das mulheres da casa (os homens estão reunidos no *warã*¹²⁶), os ‘noivos’ sentam-se à frente ou ao lado da casa para conversar, ou entram e ficam atrás da pequena divisória de buriti construída especialmente para eles, formando um espaço que virá a ser o quarto de ambos após o casamento (*adabatsa*). Note-se que os meninos/adolescentes que têm aproximadamente a mesma idade que as *adzarudu*, são os *wapté* que já estão no *hõ* e, além de existirem poucas possibilidades de contacto, eles devem idealmente se manter castos durante esse período de “reclusão”¹²⁷. Após esta fase de ‘namoro’, acontece o rito *adabatsa*, em que o noivo traz a carne da caçada para oferecer à noiva, formalizando, assim, o casamento. Com isto, a *adzarudu* passa a *adabá*, que significa ‘aquela que já fez *adabatsa*’, categoria de idade que se prolonga até nascer o primeiro filho¹²⁸. É então considerada mulher madura, *pi’õ*, categoria de idade que se estende até ser idosa.

Para fechar esta breve apresentação das categorias de idade Xavante, é ainda importante salientar que este povo não utiliza uma categoria de idade genérica equivalente à nossa de ‘criança’, que seja válida em simultâneo para meninos e meninas desde o nascimento até à adolescência. De notar, também, que para além da categoria *aiuté*, usada indiferenciadamente para bebés de ambos os géneros até dois anos de idade, não existem mais categorias de idade genéricas que designem do mesmo modo as meninas e os meninos. Assim, o início da diferenciação entre *watebremit* e *ba’õno*, categorias subsequentes à

¹²⁶ O *warã* é a área central das aldeias Xavante, onde se reúne diariamente o conselho dos anciãos, onde se tomam as decisões mais importantes, onde se trocam informações, onde se fazem as festas.

¹²⁷ Termo usado por Maybury-Lewis (1984:159). Segundo este pesquisador, a castidade dos *wapté* “é mais conceitual do que física”, não sendo possível evitar totalmente que os iniciandos tenham relações sexuais durante esse período. Informações recentemente recolhidas por mim reafirmam que a observação da castidade enquanto estes estão no *hõ* continua a ser considerada como o comportamento ideal.

¹²⁸ Há uma outra categoria de idade feminina, *atsoimbá*, que segundo Lopes da Silva corresponde à categoria de idade *adabá*. São termos empregados concomitantemente referindo-se à mesma pessoa, sendo que *adabá* é usado por toda a comunidade e *atsoimbá* apenas pelos membros do seu grupo doméstico de origem (Lopes da Silva 1986:134:135).

aiuté, diferenciação esta que se prolonga até à velhice¹²⁹, já indica a existência do início de uma grande clivagem entre os gêneros e de atribuições específicas para um e para outro. Essa clivagem evidencia-se sobretudo na vida adulta mas está em processo desde os primeiros anos de vida do indivíduo.

Todos os indivíduos Xavante sabem a que categoria de idade pertencem. As crianças são frequentemente chamadas pelo nome que identifica a sua categoria de idade. O mesmo acontece com os adultos, dependendo do contexto das conversas ou das situações. A diferença que existe entre adultos e crianças é que os primeiros sabem também a qual classe de idade pertencem e as segundas dizem “vou ser...”. Embora nas últimas décadas existam registos de nascimento com a indicação do ano, o que permite que, de acordo com o nosso sistema marcador de tempo, as pessoas saibam exactamente quantos anos têm, ainda são as categorias e as classes de idade que os situam nas várias posições cronológicas e etárias. É comum ouvir homens e mulheres referirem-se, por exemplo, a quando eram *wapté* ou *adzarudu*, ou identificar os adultos de uma comunidade utilizando a classe de idade.

Nesta tese, quando utilizar o termo ‘crianças’ é porque, nesse contexto específico, é possível referir-me, de modo genérico, aos meninos e meninas que integram uma faixa etária compreendida entre o momento em que deixam de ser considerados bebés até ao momento em que passam a ser adolescentes. Sempre que a diferenciação se fizer necessária, utilizarei as categorias de idade Xavante, ou seja: *aiuté*, *watebremit* e *airepudu* para os meninos, e *aiuté*, *ba’õtõre*, *ba’õno*, para as meninas, mantendo presente que a fronteira entre as *ba’õno* mais velhas e as *adzarudu* mais novas é suave e apenas gradualmente perceptível.

¹²⁹ A categoria de idade que identifica as mulheres e os homens mais velhos tem uma designação comum a ambos, respectivamente, *irada’pi’õ* e *irada’aibõ*.

Uma vez apresentadas as categorias de idade Xavante – dando destaque às que definem os limites da infância – no contexto de certos aspectos da organização social deste povo indígena, na sequência deste capítulo descreverei os meandros dos contactos iniciais que acabariam por traçar os rumos da investigação que desenvolvi na aldeia *Idzö'uhu*, e que fornecem a etnografia de referência às reflexões sobre a infância e a educação escolar indígena contidas nesta tese. Apresentarei os personagens que mais marcaram as várias etapas de pesquisa de campo, dando-lhes conteúdo e expressão, bem como os contextos e circunstâncias em que esta tomou forma e se desenvolveu. Introduzirei, também, os principais pontos de discussão teórica que se manterão presentes, e em processo, ao longo da exposição.

A aldeia *Idzö'uhu*: contextualização do seu surgimento

A primeira vez que ouvi falar da aldeia *Idzö'uhu*, sua população e seus projectos, foi em 1996, num dos corredores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, no decorrer de uma interessante conversa com Hipa'ridi, um jovem Xavante, então a residir naquela cidade. Embora não estivesse regularmente matriculado num curso nessa Faculdade, ele costumava assistir regularmente a muitas das aulas de Antropologia, especialmente às de etnologia indígena. Na altura em que esta conversa aconteceu, ele esclarecia-me algumas dúvidas que eu tinha quanto ao relacionamento das crianças Xavante com seus avós, informações estas que eu precisava para a minha dissertação de mestrado. Por sua vez, ao ficar a conhecer alguns dos aspectos da investigação que eu tinha em curso, ele mostrou-se particularmente curioso sobre as questões que eu levantava relacionadas com a construção e transmissão de conhecimento entre o seu povo, em geral, e com a participação das crianças nesse processo, em especial. Voltamos a conversar

outras vezes, motivados por um crescente interesse mútuo nestes assuntos, e Hipa'ridi acabou por me contar que perseguia algo muito mais vasto do que uma formação de nível superior ou equiparada. Movia-o, sim, um objectivo político e social que emergia do confronto irreversível entre a sua cultura indígena e a da sociedade envolvente, objectivo este imerso numa estratégia colectiva que conjugava o saber cauteloso dos anciãos e a mobilidade dos mais jovens por entre os meandros da língua portuguesa, dos livros, das cidades e das novas tecnologias.

Hipa'ridi nasceu e cresceu na aldeia de Sangradouro, Terra Indígena de Sangradouro, Mato Grosso. Esta aldeia é adjacente a uma Missão ali erguida nos anos 50, por padres salesianos. Não obstante as transformações testemunhadas em meio século de relações entre índios e missionários, a presença da Missão continua a ser marcante na vida destes Xavante e a esta fazem referência nas mais variadas situações. Em 1993, quando estive em Sangradouro a dar assessoria antropológica num curso de formação de professores Xavante, organizado pela Secretaria de Educação do Mato Grosso e com o apoio do Conselho Indigenista Missionário/CIMI, isto ficou bem evidente: uma das actividades que estes professores sugeriram e empreenderam, num esforço de produção de material pedagógico mais de acordo com a sua realidade, foi a de re-contar a sua própria história, resgatando da memória dos mais velhos alguns detalhes da sua trajectória em território brasileiro e dos acontecimentos que mais a marcaram, entre os quais figurava o encontro dos Xavante com os missionários salesianos, em 1957.

(...) Depois vieram para Parabubu, formando uma aldeia com muita gente. De repente chegou mais uma doença grave, coceira e febre amarela. Os Xavante se espalharam por causa da doença. Quando chegaram em Sangradouro, os Xavante descansaram debaixo do pé de jatobá¹³⁰. De lá

¹³⁰ Do Tupi *yata'wa*; jatobá-do-campo é uma árvore da família das leguminosas (*Hymenaea stigonocarpa*) abundante nos cerrados, de flores vistosas, magnas e amarelas, e de fruto

vieram Celestino, Angelo e Máximo ao encontro do Padre Mario Panziera, para avisá-lo que os Xavante tinham chegado. O segundo Padre foi ao encontro dos Xavante para cumprimentá-los e os trazer aqui à missão. Chegaram mais e o Padre levou roupa para vesti-los. Deram bolos, pé-de-moleque, etc. Depois disso foram fazer as casas para morarem. Moravam na beira do rio Santa Maria, que é afluente do rio Sangradouro. Só cinco famílias chegaram aqui em Sangradouro. Atualmente a população indígena é mais ou menos 1819¹³¹.

(...) Antigamente, os nossos pais, mães e avós foram os primeiros que chegaram à missão. Antes de eles chegarem um caminhão trouxe roupa. Na ocasião receberam roupas as mulheres e as meninas, e também os homens. Eles chegaram aqui no dia 24 de Fevereiro de 1957. Essa foi a primeira chegada dos Xavante; era pouca gente. Logo após a chegada, de repente, adoecemos, acometidos por sarampo. Por causa disso os velhos acabaram e morreram. Os missionários deram remédios para não perecermos todos de uma vez. Por isso acabaram com as doenças. Depois chegaram outros grupos. Neste momento os Xavante são muito numerosos¹³².

Estes trechos são aqui apresentados apenas a título de exemplo. Ao incluí-los, pretendo enfatizar a constante referência dos Xavante ao encontro com os missionários, bem como às décadas de convivência que se seguiram até ao presente. As consequências deste contacto espelham-se em muitas das suas atitudes e comportamentos, não podendo, por isso, ser ignorada a sua influência quando se pensa sobre o presente e se traçam rumos para o futuro. No caso do presente trabalho, ao tratarmos de questões educacionais, há que ter em conta que a Missão Salesiana de Sangradouro deu formação escolar e religiosa a algumas gerações de indivíduos Xavante, inclusive aos actuais professores de *Idzö'uhu* e a

comestível, sendo muito saborosa a massa doce que envolve as sementes. Fonte: Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira 1986).

¹³¹ Texto construído pelos professores Xavante Antonino, Alberto, Miguel Angelo, Casimiro, Felix, Julio, Inácio, Alvaro Jaime e Osvaldo. Aldeia Sangradouro, Julho de 1993.

¹³² Texto construído pelo professor Xavante Rafael. Aldeia Sangradouro, Julho 1993.

Hipa'ridi, que aí aprenderam a língua portuguesa, e que mantém activa uma escola que abrange os oito anos de ensino básico obrigatório no Brasil¹³³.

Esta escola, porém, nem sempre funcionou nos mesmos moldes que hoje se observam. Num artigo sobre uma outra missão salesiana, a de São Marcos, também localizada no Mato Grosso e com uma aldeia Xavante adjacente, Menezes (1985) reporta que, inicialmente, as crianças eram integradas à escola quando tinham entre 8 e 12 anos, e em seguida entravam para o internato¹³⁴. Isto implicava no afastamento dos pré-adolescentes e adolescentes da aldeia e da família durante os anos de formação escolar, passando a habitar nas instalações da missão, longe do quotidiano Xavante, voltando à casa de seus pais e à vida comunitária apenas no período das férias. Os adolescentes em regime de internato passavam, também, a trabalhar para a missão, nas roças desta e em outros serviços, privando as famílias da sua colaboração nas actividades produtivas da unidade doméstica. A ruptura dava-se em todos os níveis societários, e atingia também os modos tradicionais de construção de saber, esvaziando-os, ao mesmo tempo em que a missão e a sua escola assumiam cada vez mais as responsabilidades educativas. Muitas das lembranças do período de frequência do internato, por parte dos homens e mulheres mais velhos que

¹³³ A situação escolar dos povos indígenas no Brasil é muito díspar de ponta a ponta do país e, na maioria dos casos, depende directamente da situação de contacto de cada povo. Há alguns que têm contacto com a sociedade não-índia há 500 anos e que já nem mais falam a sua própria língua, e outros com os quais houve contacto apenas na última década. Também há que levar em conta a distância a que estes estão das missões, que normalmente mantêm escolas em actividade, o apoio prestado pelos órgãos oficiais ou ONGs, as vias de acesso facilitadas a outros locais e, também, que uma mesma sociedade indígena pode estar espalhada por aldeias que têm proximidade variável em relação às missões, aos centros urbanos e a outros povos indígenas, como é o caso dos Xavante.

¹³⁴ Neste artigo, Menezes analisa as transformações económicas e sociais impostas por um novo modo de produção, sob a intervenção da ação missionária na área. Oferece observações significativas referentes aos 'bastidores' da acção missionária no seu esforço de integração de uma comunidade indígena, neste caso os Xavante de São Marcos, num dado momento histórico. Esta missão ainda existe, embora funcione actualmente de modo um pouco diferente do que Menezes aqui apresenta. Tal como em Sangradouro, o internato dos meninos e meninas pré-adolescentes de São Marcos está desactivado há alguns anos.

conheci na área de Sangradouro, talvez a primeira geração a frequentá-lo, são dramáticas.

(...) Quando chegaram eles ficavam ainda com os pais, só que ele, o outro que é o José Maria, e o outro que é o finado António, tio António, aí eles foram internados no colégio. O pai não deixava, quase não deixava ele para ser internado porque só tem ele, a mulher já tinha morrido lá no mato, e ele tinha chegado só ele (na missão). Depois que eles foram internados na missão, o pai deles sentia saudade, muita saudade, porque ele (o pai) ficava só em casa e ele também (o filho), ele quer [ficar] o mais perto do pai. Ele deitando sozinho na cama e o pai dele também. Que os Xavante mesmo que são rapazes eles dormia ainda com o pai, assim, no colo do pai, perto, para eles contar história do passado, contar tudo. O pai deles sempre ia no colégio, de manhã, meio dia e à tarde, três vezes por dia, ele visitava os filhos, porque só tinha ele em casa, não tem ninguém para conversar com ele. O pai dele chora de saudade pensando que os salesianos vão deixar muito longe dele, aí ele sentia muita saudade, porque não tinha ninguém para ficar com ele. Todos eles foram internado e um ficava, antes um ficava com ele, nome dele é José Maria, ele vestia roupa de mulher, só que um dia eles procuravam os meninos para que sejam todos eles internados no colégio, aí eles foram e descobriram quando ele foi pegar manga, eles descobriram, puxaram a roupa dele aí viram que ele é homem, tiraram dele e depois foi internado, sem autorização do pai. Eles é que quiseram e colocaram. Depois o velho ficou sabendo que ele também foi internado, aí começou a adoecer por falta dos filhos. Ele começou a ficar mal e eles [os filhos] fugiam para ver, para visitar o pai, só que eles [os missionários] não deixavam. Quando fugia eles entrava em baixo da cama, que é feito de giral, eles se escondia, mas esse padre, como falei o nome, o padre Mário, ele procurava em todos os cantos dentro da casa, não respeitava a casa do outro, ele procurava e ele puxava com as pernas, os braços e mandava, levava no colégio. Agora ele vai... está lembrar o choro quando o velho tinha morrido, os parentes, os irmãos, os sobrinhos, choraram de saudade por falta desse velho porque é o único pai que ele acompanhou até a missão, só que ele, antes ele já tinha visto que ele vai passar três anos na missão com os filhos, depois que os filhos aprenderem o que é bom, aí eles vão deixar os filhos, e já vão morrer. Só que não era para ter morrido antes de três anos, só que os padres, é

como atirarem na pessoa, eles mataram com a saudade, a saudade com a falta dos filhos dele. Como ele tinha muita saudade dos filhos e ele não tinha os filhos dele perto, todos eles foram internados sem ele ter autorizado para eles, aí ele começou a sentir saudade deles, adoeceu, e morreu¹³⁵.

Penso que este primeiro grupo Xavante que chegou a Sangradouro deve ter sentido, realmente, dificuldades incalculáveis no confronto com todas as transformações decorrentes do contacto com a Missão. Havia o recente choque cultural, não entendiam a língua nem os costumes dos missionários, e até mesmo o sentido da leitura e da escrita era difícil de captar. Mas, perante a situação que se havia criado, a sua necessidade de apoio à saúde e de reorganização das actividades de subsistência deixava-os sem alternativas. Os cuidados que regularmente recebiam da missão eram compensados, ou pagos, com a prestação de vários serviços, pelos homens, mulheres, jovens adolescentes e até mesmo pelas crianças que deambulavam por perto. Foram os Xavante que trabalharam na construção das restantes instalações da missão, trabalharam nas roças e nos pomares, nas cozinhas, limpezas, etc... E assim se foi delineando uma relação de troca, porém, de uma troca desigual, na medida em que os Xavante estavam submetidos a um processo impositivo. A catequese, a escola, o internato, entre outras, foram instituições que a população indígena foi forçada a aceitar, integrando-as ou não no seu modo de vida, sem saber como as questionar durante as primeiras décadas.

No que refere à escola, este primeiro grupo de adolescentes a frequentá-la e a entrar no internato, e seus pais, realizaram um enorme esforço para tentar entender que utilidade ou benefícios poderiam vir a tirar da formação escolar que estavam a receber, agravado pelo facto de existirem poucas oportunidades de poder aplicá-la em seu próprio proveito. Esta situação, porém,

¹³⁵ Depoimento de um dos homens mais velhos da aldeia Sangradouro. Original em língua Xavante, traduzido para o português por Cesarina Tsinhotsé'ehutuwe Tsahöbö, professora de *Idzö'uhu*. Fonte: material etnográfico de *Idzö'uhu*, 1998.

foi mudando pouco a pouco. Os depoimentos de indivíduos da geração seguinte à que fez o primeiro contacto com os missionários, ou seja, de indivíduos que já nasceram na missão e cresceram habituando-se à ideia do internato, apesar de referirem à persistência da dor da separação da vida na aldeia e em família, e de muitas dificuldades na adaptação à escola, evidenciam algumas tentativas concretas de aplicação dos rudimentos da escrita, da leitura e da matemática.

(..) Aí, senti muito e foi muito duro para mim acostumar ficar lá no colégio. Dois dias, chorei muito. Falei com o mestre para ver se pode me liberar para mim voltar de novo, ele falou que não pode. Aí comecei mesmo. No outro dia, no fim da semana, a mãe visita lá no colégio, vai lá para cortar cabelo, tirar aqueles cabelo aqui tudo, dá uma limpada tudo, geral. Ela aconselha, você pode escutar do padre, do mestre, senão eles te apanha. Aí, falei para ela, hoje mesmo eu me apanhei. Como que ela não sabe nem falar português? Ela sentiu muito, não tem como ela falar para os salesianos. Aí ela sentiu um pouco isso. Aí eu falei para mãe: mãe, daqui para a frente eu vou me portar bem, para ver se eu posso aprender alguma coisa, mas eu não estou entendendo aquela língua que eles falam. O Lucas [Ruri'õ], porque ele já entrou antes de mim, ele já aprendeu alguma coisa, aquilo que os padres fala para ele, ele transmite para a gente, para mim, para qualquer um. E com aquilo a gente está caminhando. E depois, devagarzinho ele vai ensinando. Ali que a gente abriu um pouco a cabeça. Mas naquele tempo a gente não se interessava muito, na minha parte não me interessei muito de estudar, eu parei na 4ª série. Com aquilo deu para mim andar um pouquinho, para mim responder, para mim falar, para mim respeitar a pessoa, mas isto já é uma ajuda. Por isso eu sempre falo. Quem que me ensinaram isso, primeiro lugar foi a minha mãe. A minha mãe me aconselhou muito naquele tempo. Quando eu fui no colégio, eu fiquei com aquele medo, como que minha mãe e meu pai me falaram, os pais já começava... a gente escutava bem deles, e já começava junto, via a comparação (...)¹³⁶.

¹³⁶ Orlando Tsimroparidi Pratsé, nascido na aldeia Sangradouro, em 1963. Depoimento recolhido em Maio 1999, na aldeia *Idzõ'uhu*, onde, na época, vivia e trabalhava como motorista de camião.

Tal como Orlando Tsimroparidi, outros Xavante avançaram nos estudos, aprenderam a dominar o português, e alguns chegaram mesmo a frequentar o magistério primário numa cidade próxima, tornando-se professores na escola da missão e nas das pequenas aldeias que, entretanto, se formaram na área circundante. Ainda que continuassem sob a vigilância e a orientação pedagógica dos missionários, o facto de serem professores abriu a estes Xavante a oportunidade de sair de Sangradouro para frequentar actividades de formação, de conhecer outros lugares e outros índios também professores, trouxe-lhes a experiência do confronto entre o seu sistema de construção de conhecimento e o sistema educacional dos brancos, e a consequente possibilidade de aprofundar uma reflexão sobre o tipo de educação que seria mais conveniente e necessário à sua gente. Lucas Ruri'õ, o colega a que Orlando Tsimroparidi faz referência no seu depoimento, o tal que já sabia alguma coisa de português e traduzia para os outros, é um desses professores. Dezanove anos depois de ter começado a sua formação como professor, em busca de uma autonomia de ideias, decidiu deixar de leccionar na escola da Missão. Hoje, assume a orientação pedagógica da escola de *Idzö'uhu* e tenta dar forma a um projecto educacional com traços marcadamente Xavante, e é um participante activo no debate sobre educação indígena no Brasil. É, também, um dos interlocutores a colaborar nesta investigação.

Mas, se ao longo das primeiras décadas de formação escolar foi crescendo e tomando forma a consciência da necessidade da alfabetização, cresceu também uma resistência ao internato, passando os Xavante a questionar cada vez mais o quanto a sua existência interferia, de modo negativo, no processo educativo próprio da sua cultura. Esta resistência foi reforçada pela política indigenista que pela mão de antropólogos, linguístas, educadores, sociólogos e juristas ia tomando forma no Brasil¹³⁷, e que acabou por levar ao encerramento

¹³⁷ Em Dezembro de 1979, a Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio/SP, realizou o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena. Entre várias questões, discutiu-se a

do regime de internato em várias missões no decorrer da década de 80. A missão continuou a dar formação escolar, mas as crianças moravam com as suas famílias na aldeia. Com isto, ainda que introduzindo algumas alterações e fazendo novos arranjos, este povo indígena foi retomando algumas práticas de formação da pessoa Xavante há anos abandonadas. Por exemplo, voltou a formar-se o grupo dos *wapté* na aldeia, de acordo com a tradição, sob a orientação e responsabilidade dos homens mais velhos e dos *danhohui'wa*, que é como se designa qualquer um dos membros da classe de idade responsável pela sua iniciação¹³⁸. Porém, a tradição precisou de se adaptar à necessidade da frequência escolar na Missão, não podendo ser total o isolamento dos iniciandos em relação ao resto da comunidade.

As dificuldades, contudo, não pararam por aqui. Os planos para a formação da aldeia *Idzö'uhu* surgem na sequência de inúmeras outras incompatibilidades com a Missão salesiana, resultado dessa crescente conscientização por parte de alguns dos Xavante, num momento em que tentam re-olhar para si mesmos e recuperar traços do que era a sua autonomia, e, também, num cenário de crescente força política por parte dos povos indígenas no Brasil. Na sua origem estão, igualmente, alguns conflitos e cisões internas, que são traços marcantes na organização política deste povo indígena e que influenciaram, desde sempre, o padrão de formação de novas aldeias e sua distribuição no território.

falta de uma filosofia de educação indígena por parte da FUNAI e as poucas oportunidades de parceria entre as universidades, os indigenistas e missionários. Nesta reunião buscava-se reunir experiências e identificar problemas, no sentido de encontrar caminhos mais adequados para uma educação indígena no Brasil (Lopes da Silva 1981). Desde então até aos dias de hoje, verificaram-se mudanças significativas no plano institucional (ver sub-item 'Panorâmica sobre um século e referências etnológicas sobre a infância nas sociedades indígenas no Brasil', no Capítulo 2, Parte I, e nota 3, neste Capítulo).

¹³⁸ As oito classes de idade Xavante, em alguns casos rituais, agrupam-se em duas metades, sendo cada uma das metades formada por quatro classes alternadas (por exemplo: A, C, E e G são uma metade, e B, D, F e H, a outra metade. Supondo que o novo grupo de *wapté* formará a classe de idade A, os *danhohui'wa* serão indivíduos da classe C já formada. Ou seja, *wapté* e *danhohui'wa* pertencem à mesma metade. Ver sobre as classes e categorias de idade neste capítulo, no sub-item 'Introduzindo os Xavante'.

Adão Toptiro, um dos homens mais velhos da aldeia Sangradouro, e que era jovem quando os Xavante fizeram o primeiro contacto com os missionários, decidiu deixar esta aldeia e partir em busca de um novo espaço. Ele foi o fundador de *Idzö'uhu*. Consigo foram seus filhos e filhas solteiros, os filhos casados e as noras¹³⁹, as filhas casadas e os genros, as netas e os netos. Depois veio também um dos seus irmãos e a sua respectiva descendência¹⁴⁰. No lugar que lhes pareceu mais adequado, próximo a um pequeno rio de águas límpidas, ergueram os primeiros abrigos, idênticos aos que costumavam construir quando, ainda vivendo em semi-nomadismo, andavam em excursões sazonais de caça e colecta. Foram abrindo uma clareira na mata, preparando os terrenos para as roças, e começaram a construir as primeiras casas.

Em 1999, quando estive em *Idzö'uhu*, outras famílias haviam se juntado às fundadoras. A aldeia já era composta por doze casas e nela habitavam cerca de uma centena de pessoas, metade das quais eram crianças. Contudo, o velho Adão Toptiro não decidiu sózinho sobre esta cisão com a aldeia onde morava desde 1957 e a consequente formação de uma aldeia nova. Por trás deste gesto existe uma estratégia recente, fruto do processo histórico que temos vindo a comentar, e que envolve indivíduos mais jovens, que na época do semi-nomadismo não teriam poder para tal. Estes jovens conseguiram estudar, reagir e movimentar-se pelo mundo que, de maneira avassaladora, assolou as vidas dos seus avós décadas atrás, e anunciam, assim, uma outra maneira de enfrentar os desafios.

¹³⁹ Em muitas situações, o faccionalismo político e as questões de poder internas aos Xavante sobrepoem-se à regra de residência uxorilocal geralmente praticada, em que os genros se integram ao grupo doméstico da sua esposa. No caso de *Idzö'uhu*, Adão Toptiro precisava de ter o apoio dos filhos e, quando lhes pergunto se esse esquema de residência contrariava a regra, eles dizem que em parte sim, mas que todos eles continuavam a dar apoio ao sogro, que o ajudavam sempre que ele precisava, segundo a tradição, mesmo que ele morasse em outra aldeia.

¹⁴⁰ Sobre padrões de residência, parentesco, unidades domésticas e organização social dos Xavante, ver Maybury-Lewis (1979, 1984), Lopes da Silva (1982, 1983, 1986 e 1992) e Gianccaria e Heide (1984).

Frentes de expansão Xavante no mundo não-índio

Hipa'ridi, um dos filhos mais novos de Adão Toptiro, é fruto dessa etapa embrionária de autonomia e “resgate cultural”¹⁴¹, cujo projecto tinha vindo a dar origem a *Idzö'uhu*. Ainda em Sangadouro, revelando-se um bom estudante e hábil no contacto com os brancos, o conselho dos anciãos acabaria por escolher este *ritei'wa* para integrar um pequeno grupo de jovens que iria desvendar o mundo que ficava além dos limites da área Xavante e da Missão salesiana. Inevitável e irreversível, o contacto com a sociedade envolvente tinha de ser dominado também por parte dos indígenas e não havia mais tempo a perder.

Resumindo, a estratégia era a seguinte: esses jovens, qual frente de batalha, iriam para as cidades estudar e aprender sobre a vida dos brancos, seus costumes, comportamentos, habilidades, dificuldades, emoções, rituais e celebrações, seu modo de pensar e de solucionar problemas, de se organizar social e politicamente, sua economia, seus bens de consumo e tecnologias, etc.. Periódicamente, voltariam à aldeia para dar conta do seu aprendizado aos mais velhos e, através destes, a toda a comunidade. Estes jovens deveriam desenvolver a capacidade de perceber e decodificar os mais variados aspectos da vida na sociedade brasileira que a cada dia mais e mais os envolvia, e apresentá-los no *warã*, desencadeando um processo reflexivo sobre o que deveria ser aproveitado, adaptado, ou rejeitado. Os Xavante queriam, deste modo, estar preparados, de cada vez que esse mundo novo e estranho lhes chegasse mais perto e fossem instados a aceitar ou a adoptar algo diferente, para escolher ou decidir o que mais lhes conviesse. Queriam evitar o devastador processo de perda total de referências próprias em troca de outras que não entendiam, ou que para si não faziam o mínimo sentido. Queriam, enfim, poder ter uma resposta mais activa e consciente aos desafios do contacto com a sociedade não-índia.

¹⁴¹ Expressão frequentemente usada pelos povos indígenas, em contextos desse tipo.

Estes jovens tornavam-se, assim, elos fundamentais na relação entre a sua comunidade e o imenso mundo que lhe era exterior e, muito embora a última palavra continuasse a pertencer ao conselho dos anciãos, eles iam assumindo cada vez mais responsabilidade e autonomia nas suas incursões urbanas. Começa a perceber-se uma deslocação do poder, antes totalmente nas mãos do grupo dos homens mais velhos, grupo este que continua a ser respeitado como tal, que continua a possuir a sabedoria ancestral, que tem a maturidade de muitos anos de vida, mas que não domina o modo de viver dos brancos, nem a sua língua, habilidades estas de importância crucial para poder gerir os interesses actuais e lutar por direitos fundamentais ao seu povo.

Obviamente, este processo não foi, e continua não sendo, nada fácil, nem para uns, nem para outros. Nem todos os jovens que saem das aldeias para estudar nas cidades conseguem seus objectivos, nem todos se adaptam, nem todos sabem exactamente o que fazer depois, nem todos se fazem entender quando regressam, e nem todos regressam. Por sua vez, nas aldeias, tudo o que chega de fora, sejam ideias, pessoas ou objectos, não é recebido ou entendido do mesmo modo por todos. Tudo isto indica que o processo é muito longo, e que não é vivenciado por todos de igual maneira. Cada indivíduo, cada aldeia, cada povo indígena envolve-se em níveis diferentes de reflexão e de acção, e as consequências que se verificam a curto, médio e longo prazos também serão díspares para todos os envolvidos.

O que distinguiu a história de Hipa'ridi da de alguns outros jovens indígenas que eu tive a oportunidade de conhecer, foi o facto desta começar a delinear resultados mais concretos, absolutamente inovadores, que chegaram mesmo a ultrapassar o objectivo contido na estratégia original que acima resumi¹⁴². Comecei a perceber isto quando Hipa'ridi me convidou para participar

¹⁴² No Brasil existem muitos outros jovens indígenas a assumir a liderança de processos semelhantes a este, e a distinguirem-se em várias actividades sociais, políticas, culturais, artísticas e científicas. Porém, o caso de Hipa'ridi e de *Idzö'uhu* é aquele que melhor conheço e o qual tive a oportunidade de acompanhar.

num evento cultural em São Paulo, organizado pela então chamada Associação Arte e Cultura *Idzö'uhu*, criada sob sua liderança.

Chamado *A'uw?tō hã Aihinimã*, que quer dizer – Xavante: os ritos são para todos –, o evento era realizado em parceria com a Estação Ciência da Universidade de São Paulo, que cedia o espaço e a sua equipe de produção, e tinha apoio de algumas pequenas empresas e associações culturais. Um dos seus objectivos mais proeminentes e imediatos seria dar a conhecer a cultura Xavante à população não-índia da cidade de São Paulo.

Especialmente voltado para o público escolar, mas aberto ao público em geral, *A'uw?tō hã Aihinimã* tinha como eixo central uma exposição onde, para além de artefactos que fazem parte dos vários aspectos da cultura Xavante, dos rituais aos domésticos, se tentava recriar um pouco do ambiente de uma aldeia. Havia uma casa construída nos moldes tradicionais, fogo aceso a assar mandioca e espigas de milho, homens a preparar os seus arcos e flechas, esteiras e cestas, mulheres nos seus afazeres domésticos e a cuidar dos bebés, e crianças a brincar por ali. Havia, também, muitas fotografias e desenhos afixados em painéis, e exibição de videos. Os Xavante de várias idades que vieram de *Idzö'uhu* propositadamente para o evento ficariam por ali o dia todo, disponíveis para mostrar suas habilidades tão diferentes das nossas, para contar seus mitos, ou para conversar com quem se interessasse por isso, na medida em que o seu domínio do português ou o nosso da língua Xavante o permitisse!

Paralelamente à exposição decorreria uma série de actividades: apresentações de canto e dança Xavante, venda de artesanato, projecção de videos e documentários sobre cultura indígena seguidos de debate, e palestras a serem proferidas por artistas, antropólogos e outros profissionais que tivessem tido um contacto mais próximo com a cultura Xavante. A minha participação, portanto, seria apresentar o meu trabalho de investigação sobre a infância, sobre a minha experiência com este povo indígena, as minhas impressões ao comparar

o que havia aprendido sobre as crianças Xavante com aquilo que eu sabia sobre a infância na minha própria cultura. Enfim, Hipáridi queria dar uma tônica científica ao evento e, assim, conferir-lhe uma dimensão ainda maior, provocando um maior impacto nos estudantes e na opinião pública em geral, uma vez que esta semana cultural foi coberta pela imprensa escrita e televisiva.

Tal como os outros meus colegas, acedi ao convite, e lembro-me que foi uma das oportunidades mais gratificantes que já tive para falar sobre a minha pesquisa entre os Xavante e o meu interesse especial pelas suas crianças. Na plateia, de olhos muito atentos e curiosos, havia alunos de escolas do ensino básico de várias localidades no Estado de São Paulo, entre os 7 e os 12 anos. E havia, igualmente atentos, nas filas ao fundo da sala, algumas crianças e adultos Xavante. Enfim, dois tipos de público para os quais, enquanto antropólogos ou cientistas sociais, não estamos muito habituados a falar. Estavam ali reunidos, porém, alguns daqueles que considero serem interlocutores cruciais no meu trabalho: a população que estudo, em particular, e as crianças, em geral.

Aquela comunicação serviu para que eu tomasse consciência deste facto. Percebi que era importante que eu falasse de modo a que os índios ali presentes me entendessem, quer concordassem ou não comigo. Tornou-se vividamente claro que eu pretendia que os meus estudos fizessem sentido não só para mim, mas para eles também, e que passava a ser importante ter, da sua parte, um retorno, um comentário, uma opinião. As crianças paulistas, por sua vez, surpreenderam-me na sua curiosidade espontânea, seu medo e seu deslumbramento à medida em que iam desvendando o mundo de outras crianças, tão diferentes e tão iguais, vendo-as à luz do que sabiam de si mesmas e revendo-se no encontro com o outro que, mesmo pertencendo a uma cultura que lhe era estranha, tão próximo de si estava.

Esta experiência veio confirmar e reforçar algumas tendências já então presentes no meu trabalho de investigação: primeiro, que as crianças

podem ocupar uma posição central nos estudos e irradiar a atenção do observador para todos os outros aspectos sociais e culturais; segundo, que é necessária uma reflexão interdisciplinar sobre o universo da infância junto aos vários profissionais que com esta lidam; terceiro, que os estudos devem ser conduzidos de modo a permitir um retorno à população estudada, neste caso, à população indígena e suas crianças, sendo-lhes de alguma utilidade concreta. A estes aspectos somou-se mais uma possibilidade: a de que os estudos antropológicos sobre as crianças de um determinado grupo pudessem ser acessíveis às crianças de outro grupo, e que essa troca permitisse alargar o conhecimento de ambos os grupos sobre o mundo, sobre os outros, e sobre si mesmo.

Isto remete-nos, de imediato, à necessidade, a meu ver, imperiosa, dada a sociedade pluricultural onde vivemos, de incluir e aprofundar estudos antropológicos sobre a infância nos cursos de formação de educadores, quer sejam indígenas, ou não-indígenas. Sinais desta necessidade sempre se tornaram evidentes em todas as oportunidades que tive de conversar com crianças e jovens adolescentes de outras culturas, sobre as crianças e jovens Xavante com os quais convivi, exibindo diapositivos e/ou videos, e isso sempre foi duplamente enriquecedor: por um lado, inesperadamente, essas crianças e jovens deparavam-se com questões antes por si não cogitadas e, por outro, eu surpreendia-me com perguntas e comentários que jamais me teria lembrado de considerar, não fosse a nossa conversa. Mas os professores das escolas onde existe um grande contingente de alunos oriundos de várias culturas queixam-se muitas vezes de não estarem preparados, quer para lidar com situações conflitantes, quer para aproveitar a riqueza que a multiculturalidade escolar pode oferecer, o que não deixa dúvidas sobre essa falha na sua formação.

A minha participação neste evento e o acompanhamento de muitas das actividades nele incluídas permitiram-me um entendimento mais concreto dos objectivos de Hipáridi e do grupo maior que este ali representava. Já não se tratava apenas de aprender sobre a vida dos brancos e, sim, de dar a conhecer aos

brancos a cultura Xavante, deixando bem explícita a ideia de que a nossa sociedade em muito ganharia se mais soubesse sobre o seu modo de pensar, sentir, se organizar societariamente, trocar bens ou educar as crianças. A relação que pretendiam iniciar com a população da grande cidade de São Paulo era de igual para igual, salvo pelas respectivas proporções demográficas, e mesmo a colaboração de antropólogos e artistas não impediu que o recado fosse dado, essencialmente, pelos Xavante. Para estes, excluindo o inevitável cansaço face ao esforço empreendido, o balanço foi positivo e haveria que explorar os caminhos que a exposição parecia ter aberto.

Alguns meses depois deste evento, circunstâncias de ordem pessoal e profissional afastaram-me do Brasil e, lamentavelmente, por dois ou três anos não reuni as condições para acompanhar o evoluir deste projecto da Associação Arte e Cultura *Idzö'uhu*. Mas, no início de 1999, quando voltei a este país para mais uma etapa de pesquisa de campo em área Xavante, o meu re-encontro com Hipa'ridi não tardou e tive a agradável notícia de que, não obstante os acidentes de percurso que sempre acontecem, o projecto se mantinha activo e a trilhar os seus rumos.

A Associação, entretanto, havia mudado sua denominação para Associação Xavante Warã, tinha adquirido novos parceiros e apoios, e prosseguia com alguns de seus principais objectivos. A exposição que tinha sido montada em São Paulo estava, na altura em Goiânia, no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás. A pedido de Hipa'ridi e por ser também de meu interesse, visitei-a quando estava a caminho do Mato Grosso. O professor responsável pela sua instalação disse-me que era a exposição mais visitada do Museu, principalmente por alunos das escolas secundárias de todo o Estado. No folheto que a introduzia aos visitantes, a Associação definia-se como:

"(...) uma entidade sem fins lucrativos, concebida pelos índios Xavante da aldeia de Idzö'uhu - MT. A Associação é gerida pelo conselho tradicional da aldeia e conta com a parceria de uma equipe interdisciplinar de profissionais,

ambas as partes trabalhando com o objectivo de encontrar alternativas auto-sustentáveis para a sobrevivência da comunidade e buscando valorizar e garantir a preservação da cultura Xavante. Os projectos da Associação na área de cultura, como o evento "Ró'mãdö-um olhar atento", visam promover um intercâmbio cultural e de conhecimento entre a nação Xavante e a sociedade nacional. Estes projectos são um meio de trazer ao público urbano¹⁴³ um pouco da realidade cotidiana e actual de uma comunidade indígena, suas dificuldades diárias, seus projectos e planos para o futuro, sua maneira de encarar a sociedade envolvente, sua sabedoria milenar. A Associação espera, assim, ressaltar a força e o orgulho que esta, entre outras minorias étnicas, vem demonstrando no sentido de deixar o legado de sua tradição para as novas gerações. A realização do evento "Ró'mãdö - um olhar atento" foi possível devido à inestimável disponibilidade da comunidade de Idzö'uhu e ao apoio da Fundação Phytoervas de Proteção ao Índio Brasileiro. Cabe ainda agradecer o espaço aberto pela UFG, o apoio do Museu Antropológico da Universidade e de profissionais como a etnóloga Sônia D'orta, que organizou e tem cuidado com muito carinho do acervo etnográfico da Associação¹⁴⁴.

Penso que, mais do que eu poderia explicar, este texto evidencia claramente a habilidade com que os líderes de *Idzö'uhu*, através de Hipa'ridi e do seu domínio sobre o mundo de fora da aldeia, têm encontrado soluções para mediar o contacto com a sociedade não-indígena, com outros povos indígenas, com a comunidade científica e artística, com os órgãos do poder, com as organizações não-governamentais e com várias outras entidades nacionais e internacionais¹⁴⁵. É claro que, paralelamente a todo o empenho dos envolvidos, o

¹⁴³ No Brasil, a partir da década de setenta, foram criadas, em distintos centros urbanos, várias organizações não-governamentais, muitas das quais ainda funcionam como instâncias de referência para os povos indígenas e, simultaneamente, consistem em seus veículos de divulgação.

¹⁴⁴ Texto retirado, na íntegra, do folheto de divulgação da exposição "Ró'mãdö - um olhar atento", de autoria de Xanda de B. Miranda e Adriana Russi T. de Mello, do Conselho de Cultura da Associação Warã.

¹⁴⁵ Um outro caso de liderança digno de nota aconteceu nos anos 70, quando o Xavante Mário Dzuru'nã, popularmente chamado Juruna, se tornou conhecido por gravar em áudio as declarações feitas por alguns políticos brasileiros no que concernia às questões indígenas, e por usar essas gravações para, uma vez estes eleitos, lhes cobrar o cumprimento de promessas que

projecto tem-se desenvolvido no meio de muitas dificuldades, contradições, questionamentos, conflitos internos, paradoxos, invejas e mal-dizer... mas, apesar de tudo, há avanços visíveis, há algo concreto a ser construído e sobre o qual se pode reflectir.

A educação é uma das áreas de acção da Associação que já apresenta resultados em duas frentes: entre nós, com as exposições destinadas ao grande público e com outras iniciativas e actividades levadas a cabo em várias escolas, e na aldeia *Idzö'uhu*, com a tentativa de implementação de um projecto educativo original. Não obstante tenha recolhido dados e informações sobre vários outros aspectos referentes ao projecto como um todo e à população que nele participa, e sobre a qual incide, o facto desta investigação se debruçar sobre a infância e as questões educacionais obedece, assim, a uma confluência de interesses: do meu, do de Hipa'ridi e da Associação Xavante Warã.

Ao retomarmos, então, a conversa que havíamos interrompido há algum tempo atrás, Hipa'ridi e outros membros da Associação contaram-me o que havia acontecido em *Idzö'uhu* no interregno, e forneceram-me detalhes sobre o seu projecto educacional, agora mais estruturado, idealizado e dirigido por Lucas Ruri'õ, o professor Xavante de quem falei páginas atrás. Foi quando fiquei a saber que a dissertação de Mestrado que eu havia escrito em 1997 (Nunes 1999) estava a ser por estes usada como referência. Não chegou a haver oportunidade para discutirmos directamente algumas questões, bem ao jeito

lhe haviam sido feitas. Juruna foi um dos fundadores da aldeia *Namunkurá*, em 1976, numa tentativa de busca de autonomia económica e política em relação à missão salesiana aí instalada (São Marcos). Em 1980, quando foi oficialmente convidado a integrar o júri internacional que julgaria a questão do genocídio dos ameríndios nas três Américas, o governo militar negou-lhe a emissão do passaporte. O envolvimento de organizações internacionais de defesa de Direitos Humanos, a fim de que o passaporte lhe fosse emitido, desencadeou o reconhecimento da capacidade civil-processual dos índios no Brasil. Juruna foi eleito Deputado Federal em 1984. Segundo Lopes da Silva, “foi, depois, engolido pelas artimanhas da política, que se encarregaram de abalar profundamente o seu prestígio como liderança indígena no país” (Lopes da Silva 1992:358). Mário Juruna vivia já há alguns anos num subúrbio de Brasília e faleceu em Julho de 2002, na decorrência de um complicado caso de diabetes. Tinha entre 58 e 62 anos de idade, não se sabe ao certo.

académico, mas muitas foram as situações, tanto em São Paulo, como na aldeia, em que pude perceber que o meu texto lhes tinha sido útil para pensar sobre as suas crianças, a escola, os processos de transmissão e construção de conhecimento, permitindo-lhes objectivar, assim, uma série de assuntos relacionados com a educação. Segundo Hipáridi, havia no meu texto pontos concordantes e outros em que “eles iam pegar no meu pé”...

Fui percebendo, depois, que aquilo em que não estávamos de acordo não se referia a uma diferença substancial de opinião ou de entendimento de categorias e de conceitos, mas sim, essencialmente, à natureza de alguns dos dados etnográficos. Isto porque, os dados da dissertação tinham sido recolhidos numa aldeia pertencente a outra área Xavante (*Namunkurá*, área indígena de São Marcos), e a crítica à minha observação e percepção da realidade confundia-se com a crítica à possibilidade desses outros Xavante estarem a agir em algumas instâncias, ou a se comportar, de um modo diferente dos de *Idzö'uhu*. Uma das divergências era a respeito da idade média com que os meninos entravam no *hõ*, e algumas distinções entre o que seria o comportamento adequado dos *watebremiti* e dos *airepudu*. Outra discussão centrava-se na autonomia em relação à Missão, no que refere à escola da aldeia. Note-se que *Namunkurá* foi fundada em 1976, e *Idzö'uhu* cerca de 20 anos depois. Para além de terem mudado muitas das circunstâncias políticas de apoio a projectos de autonomia, ambas as aldeias estão em diferentes momentos desse processo. Assim, o facto de, não obstante as críticas ao meu trabalho, me terem convidado para ir conhecer a sua aldeia e aí prosseguir as minhas pesquisas, em troca de um apoio ao projecto educacional e aos professores da aldeia, em vez de antagonismo, evidenciou a existência de uma relação de confiança e de interajuda, que considero estimulante nos dois sentidos.

O projecto educacional de *Idzö'uhu*

Na sua totalidade, o projecto de *Idzö'uhu* é um projecto educacional. Uma das preocupações iniciais dos seus idealizadores, e que se mantém presente, eram as crianças. Em primeiro lugar, queriam que elas crescessem num ambiente cultural cujos contornos e conteúdos estivessem mais de acordo com o que os velhos acham que é “viver a vida Xavante”¹⁴⁶; em segundo lugar, queriam ter controle sobre as influências externas que chegavam à aldeia, administrando-as de acordo com os seus interesses e ideais; por fim, queriam prepará-las para o contacto com o mundo exterior a partir de uma relação de igual para igual, em que tivessem respeito e estima por sua própria cultura e por si mesmos. Em Sangradouro, disseram-me, isto não mais seria possível pois a aldeia está muito grande, há muitos jogos de interesse, não há união nem consenso sobre aspectos educativos básicos¹⁴⁷.

O que mais interessa neste momento é que, muito embora mencionem frequentemente que *Idzö'uhu* se formou porque almejavam autonomia económica e que estão empenhados em a conseguir e manter, por exemplo, através da cultura de abelhas e produção de mel, da venda de roupa tingida com o barro colorido do rio próximo à aldeia, ou com grafismos Xavante estampados, o seu projecto tem uma base educacional que abrange por inteiro todas as actividades e todas as pessoas. Neste, as crianças ocupam uma posição central e estratégica, como receptoras e recondutoras de cultura e de conhecimento. Implícita está a sua participação como agentes neste processo, na medida em que o dinamizam e o transformam, levando-o adiante. Não só agem directamente na re-construção da sua infância, como também na re-construção de toda uma maneira societária de ser e de estar no mundo. Veremos vários

¹⁴⁶ Expressão usada frequentemente pelos idealizadores do projecto educacional de *Idzö'uhu*.

¹⁴⁷ Já vimos que as cisões internas obedecem também a uma característica básica nos padrões de assentamento Xavante. Mesmo que não pratiquem mais um modo de vida semi-nómade, é possível fundar aldeias novas dentro dos limites territoriais das reservas ou, até mesmo, em outra reserva.

exemplos em que, através das crianças, os idealizadores do projecto educacional de *Idzö'uhu* querem sensibilizar a população adulta quer para questões específicas da cultura Xavante, que até agora têm estado em processo de erosão, quer para a conscientização da possibilidade de incorporação de mudanças sem que haja perda total das próprias referências culturais.

As peculiaridades do projecto de *Idzö'uhu*, como um todo, e tal como me foi apresentado, tornavam-no muito interessante, original, inovador. As problemáticas que levantava, nomeadamente, no que refere à infância e à educação, passaram a constituir um desafio irrecusável. Estavam traçadas as condições ideais para conjugar antropologia e educação, para articular a contribuição de um estudo científico a um projecto concreto que abrangia uma população específica, para consolidar uma parceria entre vários tipos de saberes. Era, ainda, a primeira vez em que eu tinha conhecimento de um projecto educacional em área indígena em que o papel da criança era crucial à sua aplicação e ao seu desenvolvimento, e onde este facto era verbalizado explicitamente. Este projecto continha, assim, alguns ingredientes essenciais para reflectir sobre a infância no âmbito dos estudos etno-antropológicos. E o trabalho foi iniciado.

As primeiras imagens que vi de *Idzö'uhu* foram em vídeo, tinha a aldeia três anos de existência. Gravadas em 1998 por Gianni Puzzo, um amigo comum a Hipáridi e a mim, essas imagens pertenciam a um acervo visual etnográfico que a Associação estava a montar com o objectivo primeiro de guardar a memória dos antigos para as gerações futuras. Na altura, o que iriam fazer com este material ainda não estava muito definido. O importante era registar o saber dos mais velhos enquanto estes ainda estivessem activos e lúcidos. Note-se que estes 'mais velhos' pertencem a uma geração que nasceu e cresceu ainda a viver no mato, tendo o contacto com os brancos e com os missionários salesianos acontecido quando já eram jovens adultos. É esta geração que guarda o saber ancestral do qual as gerações seguintes foram afastadas com a

alteração do modo de vida nómade, com a dependência da missão e, principalmente, com a vigência do sistema de internato para as crianças e jovens a que atrás fiz referência.

A Associação tinha conseguido obter uma máquina de vídeo e Gianni Puzzo tinha sido convidado para fazer as gravações iniciais, ao mesmo tempo em que ensinava dois jovens da aldeia a manejar o equipamento. Destes, apenas um deles, Tseretó, estava vivamente interessado no processo, demonstrando-se muito hábil e criativo, e, algum tempo depois, o registo das imagens estava completamente sob sua responsabilidade. Na época, incluídas as gravações feitas nos meses em que decorreu esse período de aprendizagem, já existiam 40 horas de material visual, e hoje já ultrapassam o dobro. Feitas por um amador, constituem um precioso documento etnográfico. A sua importância ainda se torna maior na medida em que é uma etnografia dos Xavante de *Idzö'uhu* feita por eles mesmos. É o seu olhar e a sua expressão.

Esta etnografia é interessante em múltiplos aspectos. Por um lado, por mostrar a actualidade que se vive em *Idzö'uhu*, como são as suas pessoas e como aí vivem, o seu quotidiano, as suas tarefas e habilidades, como estão umas com as outras, como administram os seus conflitos, as soluções que encontram, como se vestem, comem, cantam, sorriem ou se intimidam perante a câmara de vídeo, etc. Por outro lado, pela escolha do que querem de si mostrar à sua própria gente, aos outros índios e aos não-índios, e como o fazem. Evidenciam, também, a sua relação entre o passado e o futuro, através do trabalho de reconstituição da memória cultural e social, por parte dos mais velhos, e a leitura que destas fazem as gerações seguintes. E revela, ainda, pelo meio de tudo isto, as suas crianças.

As inúmeras horas de imagens de vídeo que já foram, e que continuam a ser, gravadas, cobrem um vastíssimo leque de assuntos, cuja totalidade é, aqui, impossível de comentar ou analisar. Desse modo, alguns destes assuntos serão apenas mencionados na medida em que for necessário

contextualizar ou explicitar melhor os tópicos que estão a ser alvo de atenção prioritária nesta tese.

Eu tive o privilégio de ter acesso a estas imagens antes de ir para a aldeia e elas têm constituído uma das minhas fontes de pesquisa e recolha de dados. Não só as pude visualizar, como também tive a extraordinária oportunidade de escutar comentários sobre cada uma das cenas, feitos pela professora da aldeia, Cesarina Tsinhôts?'êhutuw?, que estava de passagem por São Paulo a participar numa das actividades que a Associação tinha em curso numa das escolas do Estado. Por motivos de saúde, ela tinha tido necessidade de interromper o seu trabalho e estava disponível para conversarmos. Foram dias inicialmente difíceis, dada a sua timidez e a minha reserva para não invadir terrenos delicados, mas, uma vez vencidos os constrangimentos de ambas as partes, o trabalho fluiu, intensa e profusamente, quer na qualidade das informações, quer na relação de amizade que entre nós se ia estabelecendo.

Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? tinha consigo um de seus filhos, Carlinhos Rõwariro, de 4 anos, sempre numa ebulição permanente, confinado que estava entre as quatro paredes da sala onde trabalhávamos e desejoso por voltar a correr no espaço aberto da aldeia. A presença da criança facilitou o encontro entre os adultos, amenizando as diferenças e, para além dos assuntos que estudávamos através da visualização das imagens de video, também pudemos conversar sobre algumas das situações criadas momentaneamente, naquelas circunstâncias, envolvendo mãe e filho num ambiente urbano que lhes era estranho mas que um objectivo maior instava a desvendar. Semanas depois, quando da minha chegada à aldeia, Carlinhos Rõwariro ajudou-me no contacto inicial com as outras crianças.

Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? e eu estudámos 17 horas dessas imagens ao longo de duas semanas. Digo “estudámos” porque para além do que eu aprendi com a visualização do material, segundo ela, este processo foi

também muito esclarecedor para si mesma, quer a respeito dos Xavante, em geral, quer sobre o projecto da sua aldeia, em particular. Além disso, teve a oportunidade de comparar o que haviam idealizado inicialmente com o que estava realmente a acontecer. Ver as imagens a uma certa distância, tanto de tempo como de espaço, fê-la pensar e refletir, elaborar respostas e dar opiniões. Constituiu também um desafio ao seu domínio da língua portuguesa, que ganhou fluência e alguma segurança. Após diversas tentativas concluímos que o melhor método de trabalho seria fazer rodar as imagens e, quando ela quisesse fazer um comentário ou dar uma explicação adicional, punhâmos o video em pausa e gravávamos em audio. O mesmo aconteceria quando eu sentisse necessidade de esclarecimentos ou quisesse comentar alguma cena.

Daqui resultaram mais 7 horas/audio de informações extremamente ricas devido à conjugação de vários factores: Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? é filha do irmão de Adão Toptiro, que também colaborou na fundação de *Idzö'uhu* mas que não é o líder da aldeia; é casada com um Xavante que não pertence à linha de descendência que domina politicamente na aldeia; participou desde o início da formação da aldeia; em adolescente, viveu no internato da missão de Sangradouro; fez o magistério primário e iniciou a sua experiência como professora na missão salesiana, leccionando agora em *Idzö'uhu*; é mulher; é mãe; tem um bom domínio da língua portuguesa; é inteligente e perspicaz. Para além dos dias de trabalho conjunto em São Paulo, Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? foi também uma das minhas interlocutoras enquanto estive nesta aldeia e os factores que acima descrevi têm uma influência determinante no tipo de dados aí recolhidos, bem como na minha percepção do que aí acontecia e com seus habitantes, tanto em torno do seu projecto mais amplo como, particularmente, no da educação escolar.

Certamente, todas essas especificidades fazem de Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? uma mulher diferente das outras que vim a conhecer em *Idzö'uhu*, e até mesmo da maioria das mulheres Xavante. Tal como o rumo que

tomou a vida de Hipáridi o tornou diferente dos Xavante que jamais estudaram ou saíram da aldeia, bem como de alguns dos que tiveram a oportunidade de sair mas que enveredaram por outros caminhos e experiências. Como pode acontecer com qualquer um de nós, quando saímos do nosso ambiente de sempre e conhecemos outras pessoas, outros modos de ser e estar no mundo. São histórias pessoais! Mas é, exactamente na conjugação das histórias pessoais com a proposta colectiva que as agrega, que este trabalho toma forma e sentido. Penso que isto não afecta negativamente a proposta nele contida. Pelo contrário, julgo que a enriquece, pois lhe confere o dinamismo da realidade de uma comunidade de indivíduos que não está estagnada no tempo e no espaço mas, sim, numa efervescente re-leitura de si mesmos, quer do ponto de vista individual, quer do grupal.

Após *Idzö'uhu*, sua gente e seus projectos me terem sido introduzidos por Hipáridi e Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, e pelas imagens de video, chegou o momento de eu ir para a aldeia e conhecer pessoalmente a realidade que me havia sido apresentada à distância. As negociações de acesso à aldeia decorreram de um modo bastante diferente das minhas anteriores etapas de pesquisa etnográfica¹⁴⁸. Desta vez, era difícil distinguir de quem era o maior interesse: se o meu, se o daquela pequena comunidade indígena. Hipáridi garantiu-me que na aldeia já tinham conhecimento de que eu para lá ia, alguns de seus habitantes já sabiam quem eu era e o que fazia, e seria recebida por estes como convidada. Além do mais, Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? estaria também de

¹⁴⁸ Quando, em 1991, estive pela primeira vez na aldeia *Namunkurá*, também área Xavante (São Marcos), muito embora levasse recomendações de Aracy Lopes da Silva, que pesquisou intensamente entre os Xavante, o acesso foi discutido sem que à partida houvesse um interesse explícito por parte dos Xavante. Havia, também, muita desconfiança, por não haver um conhecimento mútuo anterior entre eles e eu e o colega que me acompanhava. Para além da negociação política feita, os líderes de *Namunkurá* pediram-me alguns presentes (linha de pesca, anzóis, material escolar) e uma ajuda na escola e aos professores. Em 1993, quando voltei a *Namunkurá*, o acesso foi autorizado mais facilmente uma vez que já me conheciam, sem que dispensassem os presentes. Para *Idzö'uhu* também levei presentes (material escolar, gásóleo para o camião, cassetes Hi8 para as suas gravações em video), o que faz parte de um código para o estabelecimento de uma relação cordial, mas, para além disso, estava montada uma perspectiva de trabalho conjunto, de partilha de objectivos muito concretos.

regresso à casa e às suas actividades de professora, e seria a minha anfitriã. Hipa'ridi tinha intenções de se deslocar à aldeia e de lá permanecer algum tempo durante a minha estadia mas, por motivos que me são alheios, tal não aconteceu.

Este conjunto de circunstâncias permitia-me alguma tranquilidade, mas aumentava ainda mais as minhas expectativas quanto ao que eu iria, de facto, encontrar em *Idzö'uhu*. Sentir-me, finalmente, a caminho foi importante e a longa viagem por estrada desde São Paulo até ao Mato Grosso serviu para aquietar uma considerável parte da minha ansiedade. Quando o autocarro parou na missão e eu desci com a minha bagagem, senti logo as primeiras picadas daqueles minúsculos mosquitos que atacam sem piedade e sem tréguas, tornando-se, assim, cada vez mais concreta a minha chegada.

Enquanto esperava o camião da aldeia *Idzö'uhu*, que viria buscar-me, alguns Xavante aproximaram-se, perguntando para onde eu ia... e pela sua reacção percebi logo que nem todos simpatizavam com a resposta! Mas o barulho do motor do camião não tardou em se ouvir ao longe, acompanhado por uma nuvem de poeira, e fiquei contente por naquele momento não haver oportunidade para avançar com conversas que poderiam não ser nem muito fáceis, nem agradáveis. Eu queria ir logo para a aldeia, queria estar tranquila para o primeiro contacto com as pessoas que lá moravam. Orlando Tsimroparidi, o motorista de *Idzö'uhu*, usando nas orelhas os ornamentos Xavante que indicam o seu estatuto de *ipredu*, e um pequeno crucifixo pendurado no pescoço, deu-me as boas vindas e lá fomos nós, não sem o costumeiro sobe e desce de pessoas e cargas, em inúmeras paragens até deixar para trás a missão salesiana e a aldeia Xavante de Sangradouro.

Conosco iam mais duas mulheres e algumas crianças. Os *watebremit* e *airepudut* tinham o rosto pintado com os desenhos que identificavam os seus clãs – *Poredza'ono* ou *Ö'waw?*☐ e, disseram-me as mulheres, tinha

havido luta de *Oi'ó*¹⁴⁹ na aldeia Sangradouro. O *Oi'ó* é uma luta ritual em que se confrontam meninos de clãs diferentes. Nesta, os meninos, os responsáveis pela sua iniciação e os pais de cada clã colocam-se em campos opostos, ao longo de uma linha. Por vez, é escolhido um menino de cada lado, mais ou menos com a mesma constituição física, que devem vir ao encontro um do outro até meio do campo. Aí, devem começar a bater no braço um do outro com uma espécie de moca feita com a raiz de uma cana, até que um deles desista e volte para trás. Neste ritual participam os *watebremiti*, incluindo os *watebremire*¹⁵⁰, que são os meninos de 3 ou 4 anos, que mal começaram a ensaiar o jeito de usar a moca e de bater, e os *airepudu*. Para além do treino corporal e do que da cultura se aprende nesta luta, o ritual do *Oi'ó* serve para que os pais e os *danhohui'wa* que os observam, percebam o quanto os *airepudu* se desenvolveram fisicamente e se estão já aptos para entrar no *hō* e se tornar *wapté*.

Imediatamente, lamentei para comigo mesma não ter chegado a tempo de assistir a esta luta ritual. Não me souberam dizer se esta se repetiria em breve e, realmente, tal não aconteceu enquanto estive na área, nem me avançaram qualquer previsão. Ainda assim, vale referir que a presença da luta de *Oi'ó*, quer nas brincadeiras dos *watebremiti* e *airepudo*, quer como alvo da atenção dos registos etnográficos recentemente feitos pelos Xavante de *Idzō'uhu*, é um sinal evidente de que, mesmo tendo acabado a guerra, o seu *ethos* guerreiro permanece vivo. Ademais, como este ritual faz parte do processo de selecção dos meninos que em breve integrarão o novo grupo *wapté* que, conforme mencionei atrás, é uma peça fundamental da engrenagem que põe em movimento a organização social Xavante, indica também o quanto permanece importante, presente e actuante o sistema de formação de classes de idade, seu pilar de sustentação.

¹⁴⁹ Mais sobre o *Oi'ó*, em Maybury-Lewis (1984:156-157).

¹⁵⁰ O sufixo 're', entre os Xavante, é usado como diminutivo e expressão de carinho. No caso, *watebremire*, significa *watebremiti* pequeno.

Idzö'uhu fica a cerca de 15 km de Sangradouro. A estrada de terra que liga estas duas aldeias estava bem conservada mas, ainda assim, os solavancos obrigavam-me a agarrar tenazmente na borda da carroceria do camião, que deixava atrás de si um rasto de poeira, enquanto o vento me batia no rosto e o horizonte do cerrado me preenchia o olhar. Por vezes, pausas no esforço do motor deixava que se ouvisse lá atrás o canto das crianças Guarani, que saía rouca e estridentemente da cabine amarela do veículo¹⁵¹. De repente, o topo dos telhados de *Idzö'uhu* apareceu na linha do horizonte e, pouco depois, o camião entrava na clareira da aldeia. O primeiro olhar em redor deu logo a perceber as marcas de uma aldeia nova: a mata cerrada ainda estava intacta até bem próximo do anel de casas, algumas árvores de fruto tinham sido recentemente plantadas, pois ainda se mostravam muito frágeis, havia apenas um anel de casas, enorme, sendo que este não estava ocupado por construções em toda a sua extensão, não havia vestígios de lixo acumulado e as roças de mandioca estavam localizadas bem atrás das casas¹⁵². A primeira paragem foi em frente da casa de Adão Toptiro, o homem mais velho da aldeia, mas quem primeiro veio a correr ao meu encontro foi o Carlinhos Rõwariro, o menino que havia conhecido em São Paulo, que me pulou para o colo. Logo em seguida, apareceu a Cesarina Tsinhôts?'êhutuw?.

As primeiras horas nesta aldeia foram menos tensas do que eu esperava. No meu diário de campo está escrito... "que bom chegar a um lugar tão estranho, tão diferente do meu, e aí encontrar alguém que já conheço"... ,

¹⁵¹ Era uma cassete com a gravação recente de cantos Guarani, do CD *Nande Reko Arandu*, do Projecto Memória Viva Guarani, e o Orlando Tsimroparidi costumava ouvi-la vezes sem fim, de um lado e do outro, com o volume altíssimo, enquanto guiava o camião.

¹⁵² Nas aldeias mais antigas, formadas logo após o abandono do nomadismo, podem existir dois ou mais anéis de casas, rodeadas por uma área de terreno no qual, por ter sido usado à exaustão, só cresce uma vegetação rasteira. As roças actuais estão distantes da aldeia. Como vimos que aconteceu com os Xavante, em geral, o processo de sedentarização não é acompanhado pela implementação de instalações sanitárias, nem pela consequente adaptação de comportamentos de higiene, o que resulta, em muitos casos, em precárias condições de salubridade visualizadas tão logo se entra nas aldeias. Isto remete à ideia de que na readaptação do modo de vida, em consequência da imposição do sedentarismo, há um momento de caos, que precede uma nova ordem. Ver notas 5 e 8, deste Capítulo.

iniciando-se, assim, as minhas próprias observações e pesquisa de campo em *Idzö'uhu*.

Definindo a minha pesquisa em *Idzö'uhu*

A Batica, que é a mãe do Hipa'ridi e a mulher mais velha da aldeia, também veio ao meu encontro. Seguidas pelo caminhão, onde ainda estava a minha bagagem, fomos andando em direcção à escola, única construção de alvenaria, se destacando branquíssima e ainda com cheiro de tinta nova, onde eu ficaria alojada. Enquanto esperávamos que trouxessem a chave, as crianças andavam em bando a correr por ali, três ou quatro entraram na cabine do caminhão, pondo os óculos escuros de Orlando Tsimroparidi e fingindo que guiavam, sem que isso provocasse algum protesto por parte do motorista. E aquela cassette das crianças Guarani continuava a tocar sem parar!

Ainda que localizada na clareira, a escola está ligeiramente afastada do semi-círculo que formam as casas da aldeia, voltadas para o nascente do sol, num total de 12, todas feitas de palha de buriti. Tem uma sala de aula, uma sala menor onde se guardam materiais, onde há um fogão e um lava-louça, e duas casas de banho com sanita e lavatório. Há água corrente, puxada do rio. Muito orgulhosos por me poderem oferecer condições de instalação que incluem 'luxos de cidade', mostraram-me como tudo funcionava, e eu, confesso, fiquei contente... uma casa de banho com água corrente no meio do cerrado brasileiro, em área indígena, é um detalhe de conforto muito significativo, que imediatamente suaviza algumas dificuldades de adaptação! Naquele momento, as questões políticas internas e externas que rodeavam a recente construção da escola, bem como as educacionais a esta inerentes, ficaram para segundo plano, e não perturbaram as primeiras conversas informais na aldeia.

Estava escurecendo rapidamente e as crianças levaram-me ao rio, tão contentes a mostrar-me o caminho como o estavam os adultos que pouco antes me haviam mostrado a água a sair das torneiras. Ao passar por uma mancha de fina areia cor-de-rosa escuro, começaram a brincar, pulando e rolando os corpos, se espalhando naquela superfície suave e maleável, e se mostrando para mim. Com a mão, apanhei um pouco daquela areia, que ainda guardava o calor do fim da tarde, e experimentei a sua textura, deixando-a deslizar entre os dedos... e as crianças logo fizeram o mesmo. Quando chegámos à beira do rio, tiraram a roupa e pularam para a água que, pela sua reacção, percebi que devia estar muito fria, aliás, como era próprio naquela época do ano. Mas eu não as segui, pois não tive coragem! Só o faria no dia seguinte, quando o sol estivesse bem alto!

Em abril, no Mato Grosso, os dias são quentes e secos. A estação das chuvas já acabou, as águas dos rios deixaram de estar barrentas e a mata ainda está verde. O entardecer traz um súbito arrefecimento e as noites são muito, muito frias. O fogo fica aceso nas casas até mais tarde e os homens reúnem-se no *warã* também à volta de uma fogueira. Naquela primeira noite, ao longe, vi as suas silhuetas contra o clarão avermelhado das labaredas, uns oito ou nove, a maioria sentados em cadeiras e só um no chão e outro em pé. Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? disse que iríamos até lá, para que eu me apresentasse. Mas, quando mais tarde nos aproximamos, ela parou a poucos metros, escutando o que um deles falava, e acabamos por voltar para trás. Quem discursava era o Lucas *Ruri’õ*, que tinha acabado de chegar de sua viagem a Cuiabá e outras aldeias, e tinha um assunto muito sério a relatar aos demais: o problema político de *Namunkurá*, o mesmo que tinha me impedido de voltar a essa área, e sobre o qual fiz referência na Introdução. Perante isto, a minha apresentação formal ficaria para depois.

Na manhã seguinte, um domingo, estava eu sentada na varanda da escola a escrever algumas notas no meu caderno, a observar a movimentação da

aldeia e a tornar-me gradualmente mais visível, quando vejo o velho Adão Toptiro, apoiado no seu cajado e de bolsa a tiracolo, aproximar-se de mim. Cumprimentou-me com um aperto de mão, que prolongou enquanto falava algumas palavras. Um neto, que o acompanhava, explicou num português razoável que a comunidade se iria reunir na sala de aula e que eu devia, então, apresentar-me. Na reunião estavam quase todos os homens de *Idzö'uhu*, os mais novos e os mais velhos, e, para além da Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? e da Batica, não havia mulheres. Comentei a sua ausência, ao que me responderam que elas eram tímidas, que precisavam de mais tempo para se aproximar. Havia muitas *ba'ôno*, *watebremit* e *airepudu*, bem como *ritei'wa*. Tseretó, o jovem que tinha aprendido a trabalhar com o vídeo, tinha a sua máquina preparada para captar imagens, enquanto o neto de Adão Toptiro exibia, ostensivamente, um pequeno gravador para registar em áudio a conversa que ali aconteceria.

Pediram-me que falasse primeiro e, após agradecer-lhes a hospitalidade, eu reporteime às conversas com o Hipa'ridi e à confluência de interesses que tinha surgido entre nós, contei sobre o trabalho que tinha já empreendido com a Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? em São Paulo, manifestei o meu interesse pelas questões educacionais e pelas crianças. Depois falou o Lucas Ruri'ô, o professor que dirige o projecto educacional da aldeia, apresentando-me à comunidade, contando porque eles haviam achado bem eu passar um tempo na aldeia. Disse estar “surpreendido e emocionado” pelo facto de eu me interessar pelas crianças, dizendo mesmo que “nunca tinha visto isso antes”. Do seu jeito, enfatizou a importância da atenção a dar às crianças, personagens exibidas em muitas fotografias e cartazes de sensibilização nas mais variadas campanhas políticas, sociais e educacionais, mas, frequentemente esquecidas nas reflexões mais sérias e profundas.

Em seguida, em nome da comunidade, falou o cacique Cornélio, líder político da aldeia, irmão de Lucas Ruri'ô e também filho de Adão Toptiro. A boa receptividade parecia-me total, mas, manifestou-se logo a existência de

conflitos de poder internos àquela pequena comunidade. O cacique queria ter logo os presentes todos, ou seja, queria de uma vez todo o dinheiro que eu tinha destinado dar-lhes para o gásóleo de toda a temporada, exactamente o que Hipa'ridi me tinha pedido que recusasse se tal me fosse pedido, e que, por experiência anterior, eu sabia ser recomendável não aceder¹⁵³.

Apesar das tentativas de Lucas Ruri'õ para amenizar a situação, percebi que era tensa a relação entre o cacique de *Idzö'uhu* e seu irmão Hipa'ridi que, embora mais novo, detinha um poder que emanava da sua experiência exterior à aldeia, experiência esta fundamental para o projecto de autonomia que haviam posto em andamento. Por sua vez, Lucas Ruri'õ, que liderava o projecto educacional, que era o que no momento dava maior visibilidade exterior à aldeia, concordava mais com Hipa'ridi do que com Cornélio, mas Cornélio era o cacique, era quem morava na aldeia, era seu irmão e filho do fundador, e por todos estes motivos tinha muitas dificuldades em administrar as suas diferenças com este. O conflito de lideranças manifestou-se inúmeras vezes durante a minha estadia, mas nesta tese apenas mencionarei aqueles que se referirem às questões educacionais e/ou às crianças.

Depois de Lucas Ruri'õ pedir a colaboração de todos no trabalho, recomendando que não se fechassem em si mesmos e colaborassem¹⁵⁴, acertámos a primeira ida à cidade mais próxima para encher o tanque do camião e comprar

¹⁵³ Cada aldeia indígena no Brasil corresponde a uma unidade política e tem um chefe político, cuja denominação é específica em cada língua indígena. O termo 'cacique', segundo Nascentes (1932), provém do Taino, uma língua das Antilhas, e tornou-se de uso generalizado para referência aos chefes políticos indígenas, inclusive no Brasil. O termo nativo para o chefe político Xavante é *Hõ'a*, segundo Maybury-Lewis (1984:251). Ver nesta obra, Capítulo V, mais sobre o papel do chefe político na sociedade Xavante. Ver, também, uma apreciação genérica sobre a vida política e chefes políticos indígenas no Brasil em Melatti (1987:109-118) e mais reflexões sobre o tema em Clastres (1988:cap II, VII e XI).

¹⁵⁴ Disse-me, depois, que se referia às mulheres. Comentei que as mulheres não estavam na reunião, ao que ele respondeu que os homens levariam a notícia para casa e que todas ficariam sabendo. Ademais, Cesarina e Batica também podiam conversar com elas, deixando subentendido que as duas (respectivamente, professora e mulher mais velha) teriam papéis especiais na comunicação com as mulheres.

material escolar, e acabou a reunião. Todos vieram, um a um, cumprimentar-me. Formalmente, eu estava apresentada à comunidade adulta. À das crianças, só quando pouco depois fui com algumas para o rio e por algum tempo brincámos na água, então com temperatura mais amena graças ao sol do meio dia.

O contacto com as crianças não foi difícil. Comparadas com as de *Namunkurá*, as de *Idzö'uhu* pareceram-me mais habituadas à presença de pessoas estranhas ou diferentes, talvez devido às muitas visitas que já ali receberam, por conta do projecto inovador de formação da aldeia. Mostravam-se afáveis, umas mais tímidas e outras mais abertas, experimentando e repetindo algumas das palavras que sabiam em português, e mostrando-me as suas habilidades. A maioria parecia-me razoavelmente saudável, ainda que houvesse crianças mais cuidadas e outras menos.

Naquele mesmo domingo iniciei as minhas conversas com o Lucas Ruri'õ sobre o projecto de educação ao qual ele tentava dar forma. Pôs-me a par de alguns detalhes de funcionamento da escola e quis saber como eu pensava trabalhar, antecipando que queria muito que eu ajudasse os professores Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? e Rómulo Tsereru'õ, pois eram eles que ficavam directamente com as crianças. Percebi, então, que ele actuava mais como orientador pedagógico, como pensador das questões educacionais teóricas e como pesquisador de métodos alternativos, do que como professor em frente de uma classe de alunos. Combinámos que eu assistiria às aulas, eventualmente participando numa ou noutra actividade. Depois das aulas eu reuniria com a professora ou o professor, para conversar sobre a parte mais prática, métodos, conteúdos, materiais, dificuldades, ideias. Gravaríamos em audio essas conversas, que serviriam, posteriormente, para reflexão e discussão entre os professores e/ou a comunidade, e que seriam também usadas por mim na minha investigação. Poderíamos, igualmente, juntos, preparar algumas aulas. Este plano de trabalho respondia às expectativas criadas pelos professores quanto à minha colaboração mais imediata. Por outro lado, definiu alguns dos contornos da

pesquisa que eu efectuaria, uma vez que me forçava a uma permanência muito prolongada na escola e a um contacto com os professores, reduzindo-me as oportunidades de observar as crianças nas suas actividades livres, ou de nelas participar. Mesmo assim, esforcei-me para que as minhas expectativas pudessem ser minimamente contempladas.

Com o Lucas Ruri'õ, que, efectivamente, não estava a dar aulas mas, sim, a actuar como supervisor da escola, eu trabalharia ainda as questões teóricas vinculadas ao projecto de educação diferenciada e à educação indígena no Brasil. Estava incluída também a possibilidade de efectuarmos esta reflexão conjuntamente com a Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? e o Rómulo Tsereru'õ, mas isso nunca aconteceu. Não por falta de vontade, tempo, oportunidade, mas porque havia algumas incompatibilidades entre o que seria uma comum reunião pedagógica ao nosso modo e as relações societárias Xavante, nomeadamente, de género e poder que, obviamente, também se manifestavam internamente em *Idzö'uhu*¹⁵⁵.

A dificuldade em encontrar uma solução viável para estas incompatibilidades foi adiando as nossas conversas conjuntas até ao fim da minha estadia em *Idzö'uhu*. Por um lado lamentei, uma vez que tinha os depoimentos individuais dos três e imaginava que seria interessantíssimo e enriquecedor um confronto entre estes, mas, por outro, ficou absolutamente evidente que não basta deslocar o nosso modelo de reunião pedagógica, que até entre nós está a ser submetido à revisão, e tentar aplicá-lo em áreas indígenas. Nem mesmo que a reunião de professores Xavante se desloque da aldeia para uma escola da cidade ou aconteça numa sala do Ministério da Educação, que todos estejam sentados em cadeiras à volta de uma mesa, usando instrumentos de comunicação visual, etc. Do mesmo modo, não basta apenas usar o nome das

¹⁵⁵ Na cultura Xavante, as relações políticas, internas e externas são uma prerrogativa masculina, o que termina por repercutir sobre as demais instâncias da vida social. Exemplos disto serão apresentados no capítulo 3, desta Parte.

árvores do cerrado do Mato Grosso em vez do nome das ruas de São Paulo, ou apenas construir problemas matemáticos com a produção e distribuição de mandioca em vez de produtos industrializados, ou, ainda, montar páginas de grafismos inspirados nos desenhos das cestarias, muito embora todas estas ideias práticas sejam importantes e constituam um notável contributo às especificidades da educação escolar entre cada um dos povos indígenas no Brasil.

O que eu estou neste contexto a considerar como difícil de conciliar, mas certamente possível de acontecer, provém de um universo mais profundo de referências socioculturais, que se rege por diferentes conceitos e subjectividades, que não precisa de ser consciente para se manifestar, de tão plasmado está em todas as atitudes, comportamentos, reacções, emoções, pensamentos... Nas semanas que estive em *Idzö'uhu*, identifiquei inúmeras situações que expressavam traços de uma educação, realmente, 'diferenciada' e que nem sequer eram percebidas, valorizadas ou consideradas como tais por parte dos professores. Eram tão espontaneamente 'suas', ou seja, genuinamente diferenciadas das demais, que não eram percebidas conscientemente. Ao mesmo tempo, havia situações em que estes se esforçavam por dar um toque de diferença, racionalizando sobre o que seria a inclusão de um traço Xavante na educação escolar, mas que a meu ver resultavam num modo muito menos eficaz¹⁵⁶.

Na verdade, muitos dos toques que julgavam diferenciados eram inspirados nos cursos de formação de professores indígenas promovidos pelas secretarias de educação municipais ou estaduais, que costumam reunir professores indígenas de vários povos, que lhes oferecem um largo espectro de possibilidades mas que, também, correm o risco de homogenizar e massificar as ideias. A preparação e programação desses eventos ou cursos, geralmente, não incluem os meandros mais subtis da construção e veiculação de saberes específicos a cada povo indígena, e nem sequer os que emanam da infância. Não

¹⁵⁶ O capítulo 3, desta Parte, contém vários exemplos disto.

porque haja intenção de os desrespeitar ou desvalorizar mas porque, simplesmente, estes não são conhecidos. Ou, se por acaso os técnicos em educação estiverem cientes destes saberes, talvez não consigam fundi-los com as exigências da educação escolar e dos currículos oficiais.

Estes são exemplos notórios de como a experiência que os professores indígenas já acumularam, em anos e anos de prática escolar, nas mais diferentes circunstâncias de contacto espalhadas pelo Brasil, é preciosa na definição dos rumos de uma educação que se quer diferenciada. Porém, têm sido poucas as suas oportunidades de colaboração e as suas possibilidades de decisão quanto à condução dos projectos educacionais. É preciso que eles ganhem confiança em si e nas suas próprias ideias, que ganhem coragem para deixar de considerar que tudo o que podem aprender nos cursos de formação é sempre melhor do que aquilo que eles mesmos pensam e criam. Crucial é perguntar, portanto, que directriz institucional pode orientar um projecto educacional como o desta aldeia, no qual se defende a participação das crianças nos termos que atrás introduzi, se tal ideia jamais perpassa as propostas dos técnicos em educação, e, mais ainda, se não se valoriza oficialmente o conhecimento que as crianças têm de si mesmas e do mundo à sua volta, e o seu papel de agentes construtores da própria infância e da vida em sociedade?

Porque com estes convivi muito proximamente, posso afirmar que os professores de *Idzö'uhu* têm um enorme potencial inovador no que refere aos processos educativos a aplicar na sua área e uma visao crítica muito lúcida sobre as políticas educacionais que emanam de instâncias superiores. A sua compreensão da infância e das potencialidades das crianças enquanto tal, expressa traços de um saber que as ciências da educação e as sociais demoraram em captar. Eles estão, igualmente, conscientes das dificuldades e do desafio em que consiste a educação escolar, e percebem, claramente, que muitos dos seus esforços são frequentemente atropelados ou abafados, geralmente por ajudas institucionais às vezes bem intencionadas e às vezes não, cuja influência e

domínio não conseguem controlar ou evitar. Os professores de *Idzö'uhu* não recusam apoio. Muito pelo contrário, sabem que precisam dele. Porém, querem ter mais voz, querem ser ouvidos e respeitados de igual para igual nessa união de esforços em que consiste montar um projecto de educação escolar na sua aldeia.

As ideias e os planos que Hipa'ridi e Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? me haviam exposto em São Paulo sobre o projecto educacional de *Idzö'uhu* e o envolvimento de toda a comunidade, e que as imagens de video me ajudaram a perceber, não corresponderam totalmente ao que eu presenciei na aldeia. Já na área, muito do que eu observava, era contraditório ao que defendiam como objectivo a alcançar. No seguimento deste trabalho, reflectirei sobre a dinâmica deste processo e alguns de seus constrangimentos, sobre a sua flexibilidade e sua vulnerabilidade, mas também a audácia e modernidade, estas últimas manifestadas especialmente através da atenção e significado dados à infância, dentro ou fora da escola. Antes de começar, porém, a introduzir as informações etnográficas por mim recolhidas nesta aldeia, apresento uma síntese dos princípios básicos sobre os quais este projecto educacional se tem vindo a construir, tal como foi expresso pelo seu idealizador.

2. Pelas próprias palavras

O texto que se segue é um depoimento do professor Lucas Ruri'õ, retirado de uma gravação de vídeo feita em *Idzö'uhu*, em 1998, por Gianni Puzzo e Tseretó¹⁵⁷, e transcrito por mim. Pertence ao acervo da Associação Xavante Warã e foi disponibilizado por Hiparidi Toptiro, seu coordenador, para uso neste estudo.

Neste depoimento, Lucas Ruri'õ apresenta os pontos mais marcantes do projecto de educação escolar diferenciada que tenta implantar na sua aldeia e para o seu povo, as ideias que lhe deram origem e as que o atravessam, dando contornos a um processo contínuo de reflexão. Essas ideias foram construídas com base na sua experiência como professor na escola da missão salesiana de Sangradouro, na formação que foi obtendo nos vários cursos especialmente vocacionados para professores indígenas e que teve a oportunidade de frequentar, na sua participação activa na política indigenista, na sua perspicaz observação das realidades interna e externa à sua aldeia, no conhecimento que tem da cultura Xavante e no pensamento crítico que tem vindo a construir sobre os rumos da educação escolar indígena no Brasil.

Intencionalmente, seguindo a vontade dos Xavante de *Idzö'uhu* que são meus interlocutores nesta tese, e a minha, fundindo razões científicas, educacionais e políticas, o depoimento é aqui transcrito na sua versão integral.

¹⁵⁷ Gianni Puzzo foi convidado pelos Xavante de *Idzö'uhu* para a recolha inicial de imagens de vídeo referentes ao Projecto Educacional da aldeia, bem como para dar formação e orientação a Tseretó, um indivíduo Xavante, *ipredupté*, que passaria a ser o responsável pela continuação da recolha das imagens na aldeia. Ver no Capítulo 1, Parte II, sub-item “O projecto educacional de *Idzö'uhu*”.

São vários os objectivos implícitos nesta decisão. Um deles prende-se à extraordinária riqueza do próprio conteúdo, à maneira como as ideias são encadeadas e desenvolvidas, à espontaneidade que expressam e à profundidade que alcançam. Ser-me-ia completamente impossível reconstruir ou reproduzir este discurso com as minhas palavras. Seria lamentável tirar-lhe a emotividade, a pessoalidade, a dramaticidade, e outras características só possíveis de transmitir por quem vive intensamente aquilo sobre o qual fala. Daí o seu impacto e a sua unicidade. Outro, tem uma relação intrínseca com a necessidade de fazer ouvir a voz dos povos indígenas, por si próprios, inclusive no corpo de um trabalho científico, e mesmo que seja integrando-a numa análise teórica. Respondo, portanto, a uma demanda real e concreta por parte da comunidade com a qual trabalhei, demanda esta que se insere, por sua vez, no panorama geral das lutas dos povos indígenas no Brasil. Por fim, mas não menos importante, a escolha deste depoimento deve-se à sua pertinência e relevância aos assuntos de maior amplitude que estão a ser discutidos nesta tese.

"Meu nome é Lucas Rori'õ, professor da aldeia Idzõ'uhu. Na língua Xavante, professor, a palavra mais ou menos certa, do meu entender, seria homem maduro, isto é, homem com juízo pronto para trabalhar tendo em vista a responsabilidade de assumir, de levar, de fazer, de transmitir certos conhecimentos para as crianças desta aldeia.

Então, eu gostaria de apresentar a minha experiência durante 13 anos. Durante esses 13 anos aprendi muita coisa, aprendi trabalhando, vivendo, e muita coisa também me chocou porque não tinha muita experiência para começar a trabalhar em sala de aula. Com o tempo que eu fui trabalhando, eu fui analisando, tive aquela visão crítica. O que eu aprendi na escola ocidental, na época eu achava que era uma coisa que resolvia, que estava pronto para a gente assumir e resolver a questão da política interna e externa com a sociedade nacional. Mas tudo isso era apenas uma ilusão que eu tive. E eu digo assim porque a gente tem uma visão bem diferente da sociedade branca. Como? Estudar, aprender a ler e escrever, para nós, significa a gente estar preparado para se defender. Não defender a si mesmo, individualmente, mas colectivamente. Aprender a ler e escrever,

quer dizer, é ter o mínimo conhecimento da vida da cidade, então, mais ou menos, a gente estando preparado, tem como equilibrar as relações e o comportamento com a sociedade envolvente e vice-versa.

Então, ser professor me preocupa demais porque a figura de um professor na escola é de muita responsabilidade. Então, desde a fundação desta aldeia de Idzö'uhu tive a intenção de trabalhar livremente na sala de aula. Enquanto eu estava trabalhando em Sangradouro era uma espécie de um funcionário que fazia tudo o que o patrão queria, e não fazia diferente. Isto era uma coisa que me chocava muito e me fez refletir e chegou o momento de eu decidir trabalhar com os recursos da própria aldeia, na própria aldeia, com a comunidade, teria muita possibilidade de a gente trabalhar, de a gente começar a ressaltar certas atividades a nível pedagógico dentro da sala de aula.

É por esta razão estou nesta aldeia trabalhando com muita responsabilidade. Desta vez, as ações, as intenções que eu via, que eu vinha fazendo, está tudo mudado. Na escola de Sangradouro, tem o seu regimento, tem o currículo, tem o calendário escolar que mesmo a gente não estando presente na formação, na organização do curriculum, mesmo não estando ao lado dos profissionais... eu digo, profissionais... os padres, os salesianos, com seus estudos eles acham que já basta... tendo profissional, tendo pedagogo, não precisa de Xavante. Apesar da experiência durante 20, como a maioria dos meus colegas tem 10 a 20 anos de experiência, nós nunca fomos chamados, convidados, a participar na organização desse currículo. Isso é uma coisa que me chamou a atenção, que me fez refletir. Como a escola, o próprio ambiente escolar que está a serviço dos alunos, o ambiente que está envolvido na questão da educação, como poderia acontecer uma coisa dessa? É por isso que desde que eu me habituei a trabalhar, a me soltar cada vez mais, a ter aquela liberdade, sem medo, aí comecei a refletir. Eu acho que não é por aí que devemos trabalhar.

Eu acho que os profissionais, está na hora de refletir também. Ter aquele papel muito importante. Acho que todo o mundo tem de parar, discutir, sentar, conversar. Até que ponto o currículo, o calendário escolar vai procurar estar de acordo com a realidade da aldeia? Do meu ponto de vista, até agora, a comunidade, os cronogramas, os programas da aldeia, até agora, o papel dele é estar atento para ver se está de acordo com o calendário. Enquanto que, na verdade, seria o contrário. O calendário

escolar deveria estar de acordo com a realidade da aldeia. Então, até agora eu venho batalhando essa questão de calendário e currículo. Mas até agora nunca fomos convidados a trabalhar juntos, a opinar, aliás... a opinar! Só! Para dizer... não, aquilo não está certo, não, tem que readaptar, tem que refazer. Quem poderá aceitar, quem estaria pronto para ouvir as propostas? Eu acho que está na hora dos profissionais estar preocupados com as idéias, com os programas da aldeia. Eu acho que através dessa experiência eu fui aprendendo, eu fui reforçando essa minha visão crítica. E não só crítica... mas propondo também como deveria ser.

Na escola de Sangradouro já vi uma professora freira que estava fazendo ditado. Ditado, meio corrido. Aí eu fiquei preocupado, até eu mesmo tive dificuldade de acompanhar o ditado. Aí eu falei, olha, é um ditado, ou é uma preparação de alunos para ser jornalistas? Porque ela ditava meio rápido e o aluno tentava acompanhar escrevendo meio rasurado. Na verdade, a gente não estava fazendo ditado meio corrido. Isso também é falta de conhecimento da cultura. A professora achava que todos os alunos presentes tinham o mesmo ritmo de conhecimento, mas não é. Cada um tem o seu ritmo, o ritmo mais lento, ritmo mais apressado, então, diante disso eu desisti de escrever o ditado. No fim ela... ué, você não está copiando, não está conseguindo? É... a senhora está correndo, como é que vou acompanhar? Mas você não é pai de família, não é adulto? Bom, isso é outra coisa, o tamanho não resolve. Então, o problema é a cultura. A professora tem outra cultura e os alunos têm outra cultura. Então, são duas culturas que não se entendiam. Isso é outro motivo pelo qual os alunos eram considerados como reprovados, como desistentes, era o motivo pelo qual os alunos desistiam ou não queriam saber daquela professora. Isso é uma coisa que me impressiona muito até agora.

Então, nesta aldeia Idzö'uhu estamos tentando implantar uma escola diferenciada. Claro, com a participação, com a orientação dos profissionais. Isso eu digo na parte técnica. Então, aqui, mais ou menos, a gente está tentando mostrar como poderia ser uma escola diferenciada. Porquê? Eu acho que neste Brasil, nosso país grande e rico, embora nós não sabemos usar essa nossa riqueza... eu acho que na parte da educação todo o mundo está de olho, todo o mundo está comentando, todo o mundo está querendo implantar uma escola diferenciada, mas... menos a participação dos indígenas, eu digo em geral... Então, todo o mundo está tentando implantar, formar uma escola

diferenciada. Até agora eu acho que não tem ainda, assim, uma pista clara para a gente já partir na escrita, na elaboração do projeto.

Eu acho que está na hora de a gente se unir, conversar, trocar idéias, falar um pouco da experiência de cada aldeia, de cada tribo. Isto possibilitaria para que a gente chegasse, encaixasse essa lista de experiência em um projeto. Eu acho que está na hora. Eu acredito, pela minha experiência, pelo que eu estou vendo, eu acho que essa escola ocidental em vez de ajudar está atrapalhando. Tenho a certeza que está atrapalhando. Eu acho que está atrapalhando. Como exemplo, eu citaria assim... essa questão de que a escola tradicional está prejudicando. Quer dizer... a escola tomou o espaço maior dos alunos... porque antigamente, desde a criança, a criança fica mais solta, fica livre, tem mais espaço para realizar suas brincadeiras, para aprender, enquanto ainda é criança tem espaço suficiente para aprender como fazer artesanato e até ouvir seus avós, os pais. Mas, essa parte, eu acho que a escola tomou o espaço, então, até agora, os alunos têm sempre um motivo para se defender, que não tem tempo para ouvir, não tem tempo para sentar, não tem tempo para deitar ao lado do seu pai ou do avô porque tem tarefa, tem aquele torneio, tem jogo, tem passeio, tem festa, tem tudo isso para que o aluno se defenda.

Então eu acho que começando do currículo, tem que ser de acordo com a realidade da aldeia. Pela minha experiência, aqui nesta aldeia Idzö'uhu a gente está começando pela simples construção da escola de palha... mas isso não quer dizer... o importante é que a escola, a parte da construção tem que ser do jeito da construção da casa, tem que obedecer as regras da aldeia, tem que respeitar, tem que trabalhar junto, tem que combinar as coisas junto. Isso, eu acho é uma escola diferenciada.

Agora, aquela escola na qual eu trabalhei eu acho que não é diferenciada, não é! Então, se a gente decidir ou chegar a uma conclusão de implantar uma escola diferenciada, eu acho que também devemos readaptar alguns vocabulários que os indigenistas, salesianos, e até os antropólogos estão colocando o seu vocabulário a nível antropológico... eu acho que vai ser tudo readaptado! Eu acho que todo o mundo está querendo mostrar o seu trabalho profissionalmente, eu acho que todo o mundo está nos atropelando, com pressa, querendo mostrar... olha, está aqui o livro, tem que ser assim, olha a minha tese é assim... Então, eu

acho que todo o mundo tem que parar, ouvir, analisar, até que ponto essas coisa vai indo para a frente e nós indígenas... o nosso papel é só aceitar, concordar.

Talvez não temos aquela preocupação de analisar o que já está escrito, que na verdade para a sociedade ocidental o que é importante é o que está documentado, registrado. Enquanto que para nós o importante é que as coisas que vão sendo escritas tem que ser discutidas no warã. No warã. Aí a coisa é aprovada para nós. Aí pode ser feito, pode ser elaborado, pode ser divulgado. Eu digo isso porque já vi vários livros, várias teses, já li muita coisa que muitos profissionais estão escrevendo a partir da sua experiência, a partir da sua observação. Talvez um profissional fica na aldeia durante 3 anos, ou 10 anos, e o índio fica a vida inteira na aldeia, mais do que 10 anos, mais do que 100 anos. Então, a experiência está depositada na aldeia. Está na aldeia. Esse depósito de conhecimento tem que ser selecionado para a gente depois partir para a escrita.

Eu cito como exemplo que numa escola assim... se um professor quiser dar aula de história tem que conhecer, tem que falar um pouco da história dos Xavante, tem que falar da sua história. E também se for outro índio, tem que saber, ele, como professor, tem que saber a política interna de outras tribos. Porque a escola é para isso. É uma espécie de laboratório no qual todo o mundo, toda a criança tem acesso. É um depósito de conhecimento onde o aluno aprende, onde o aluno fica informado. Por isso o papel nosso tem que saber selecionar vários conteúdos que por estar, por ser uma disciplina que faz parte do currículo, tem que ser dado. Mesmo não servindo para os alunos. Por isso eu não gosto de usar livro. Alias, eu uso como informação e não como instrumento de utilidade. Eu mesmo folheio com antecedência para ver qual desses conteúdos poderiam servir e que estaria mais ou menos coincidente com a realidade da aldeia.

Então, isto é a minha grande preocupação de a gente começar de implantar uma escola diferenciada a partir do diálogo, a partir da discussão. Porque até agora os alunos não estão parados, estão em contínuo movimento em termos de relação com a sociedade envolvente. Ninguém está parando mais. Agora, se a escola se preocupasse com a política, reforçasse a política interna da aldeia...

(...) falando da... batalhando para a gente implantar uma escola diferenciada eu teria um exemplo para citar como proposta minha, aliás, como proposta desta aldeia frente a este projecto que está em andamento e que está em discussão ainda, oralmente. Nós temos um exemplo, que a gente está começando, que estamos refletindo, fazendo e refletindo ao mesmo tempo, se poderia servir como o elemento dentro de uma escola diferenciada. Por exemplo, aqui de manhã cedo não usamos sino para chamar a criançada. Não. Aqui, de manhã cedo os professores são os primeiros a levantar mais cedo e ir nas casas com as crianças, elas mesmo vão acordando seus colegas e pintam com a tinta preta, a cara. Então, aqueles alunos que dormem assim mais cedo acordam mais cedo, e tem alunos que acordam bem tarde, esses são acordados pelos colegas e a cara deles é pintada de preto. Isto é baseado na cultura. Na tradição nossa, quando o marido, ou os caçadores retorna a casa de mãos vazias, não caçaram nada, então, a mulher, as mulheres, em sinal de que não gostaram, então, com raiva dos maridos que chegaram sem caçar nada, pegam carvão e pintam a cara dos homens. Quer dizer... você não achou nada e por essa razão eu pinto, nos pintamos a cara de vocês para retornar, para voltar de novo a caçar, até achar, até matar um bicho. Para a gente introduzir na escola a gente refletiu. Perguntámos ao velho e nos explicou. O suporte nosso é o velho. O professor tem um papel importante para valorizar a figura de um velho. Nós começamos assim e as crianças até agora sente gosto por esta brincadeira. É uma brincadeira. Mas através desta brincadeira queremos preparar a criança a aceitar, a ter aquela amizade íntima com os coleguinhas. E assim outras coisas estamos sugerindo como poderia ser numa escola diferenciada.

Eu digo que uma escola diferenciada tem que começar através dos currículos. Até agora, a gente tem esse papel de sugerir, explicar oralmente, para depois os profissionais, indigenistas, missão salesiana, e os antropólogos, escrever... e não os Xavante, e não os índios. Então, até agora somos vítima desta situação. As coisas tem que ser refletidas. Como esses profissionais envolvidos na questão indígena estão escrevendo, às vezes com essa visão etnocentrismo? Isso nós não concordamos. Isto é uma razão pela qual discordamos. Essa coisa tem que ser refletida por parte dos profissionais. E por outro lado estaremos refletindo como poderia ser uma escola diferenciada.

Como proposta também estamos convidando o velho para contar as lendas e os mitos. Quando o velho entra na sala de aula na escola de Idzö'uhu a gente tem aquele acordo que foi decido no warã, quando o velho vai na sala de aula, se ele for de roupa ele tem que tirar e tem que pôr a gravata, e deitar no chão, na esteira, conforme a tradição. Quando o velho quer passar os seus conhecimentos, os filhos tem obrigação de deitar ao lado do seu pai, dos velhos para ouvir as lendas, os mitos, a história. Nós tentamos sugerir este papel e acho que deveria ser assim. Eu não digo: tem que ser assim. Não. Eu acho que deveria.

Eu digo assim porque até agora nós não tivemos um exemplo recente, não tivemos. Eu acho que neste Brasil, nas escolas indígenas, eu acho que nós não temos ainda assim a pista, já registrada, por enquanto nós temos uma idéia, uma proposta que deveria ser considerada como escola diferenciada. E também desde já o meu papel é levantar algumas assuntos a ser tratados, a ser analisados.

Por exemplo, na escola, na educação ocidental tem aquela merenda escolar. Merenda escolar industrializada. Enquanto que na minha proposta, a minha intenção, se a gente criar uma escola diferenciada, essa questão da merenda escolar tem que ser repensada também. A gente está até agora, a escola está acostumando as crianças a ter aquele desejo, aquele interesse exclusivo na merenda escolar industrializada. Por exemplo, macarrão, sardinha, arroz, bolachas, e outras coisas. No meu ponto de vista, a gente tem de substituir essas merendas pelo trabalho, fruto do nosso trabalho, pelo fruto do trabalho da aldeia, e não o industrializado. Então, a minha intenção é diminuir essas merendas industrializadas. Agora, a comunidade, como envolvida na questão da formação das crianças, dos alunos, então, toda a família luta, trabalha pelo sustento das crianças que estão na sala de aula. Isso é uma coisa que eu estou propondo. E as bolachas tem que ser substituídas pelas frutas do cerrado, do mato. Para isso teria um espaço para que as crianças saiam da sala de aula para recolher, para ir buscar essas frutas e trazer para a sala de aula. Que é muito melhor os alunos sair da cadeira, que a gente não está acostumado com essas paredes fechadas, e com as janelas. Eu acho que com essa situação a criança fica enjoada, então, tem que sair. Saindo, o professor tem o papel de falar um pouco da natureza, como catar, qual época é melhor para aquele fruto. Essas coisas seriam trazidas para a sala de aula e serviriam também como matéria de estudo na ciência.

Essas coisas tem também que ser discutidas, essa merenda industrializada é boa mas também enjoa. Eu estou vendo que muitos alunos nem tomam merenda escolar. Porquê? Só arroz, só macarrão, só bolacha, só chocolate, então ficam enjoados. Qual seria a reação, a proposta da escola mediante esta atitude? Senão, mais para a frente a escola não vai ter como fornecer essa merenda escolar, ninguém vai querer mais. A intensão dos alunos não é acabar com a merenda, é que aquela merenda não está sendo variada, está sendo só aquela e isto faz com que o aluno fique enjoado.

A minha expectativa é que essa discussão, esse diálogo em torno dessa escola diferenciada aconteça o mais breve possível, para começarmos, para trabalharmos. Falando dos professores dentro de uma escola diferenciada, o professor tem que começar a partir, seguindo a classe de idade, voltado a classe de idade, que é danhohui'wa. Na linguagem introduzida... 'padrinho'. Analisando essa palavra 'padrinho', não sei quem é que pôs, eu não entendo também, eu fico assim imaginando padrinho de baptismo e padrinho de festa. Analisando os dois, tentando comparar os dois, não funciona! Padrinho para nós tem outro significado, tem outro papel. Padrinho de baptismo, conforme é tradicional na cidade, não tem nada a ver, não tem como comparar, tem outro significado, embora eu tenha respeito pela tradição. Cada povo tem a sua cultura, cada povo tem aquela informação também de cultura de outros, então a gente tem que respeitar e por isso eu respeito.

Só que falando de uma escola diferenciada, eu quero dizer que o professor tem muita responsabilidade de orientar, de passar a sua experiência de vida para os alunos, para as crianças. Na cultura Xavante, ...eu não sei como os outros índios poderiam encaixar, introduzir, explicar melhor essa figura, esse papel de um professor. Conforme a tradição nossa e seguindo a classe de idade, os professores estariam aptos a começar a partir do danhohui'wa. Não digo padrinho. Padrinho não estaria certo se a gente for analisar. Agora, quando o professor ainda é ritei'wa, conforme a tradição nossa tem atitudes limitadas também. Não pode se manifestar publicamente, porque ainda é ritei'wa, não está maduro ainda. Agora, danhohui'wa está maduro, já pode participar na convivência do warã, pode estar lá no concelho dos velhos, pode começar a opinar, pode sugerir, e pode participar.

Por isso, essa pessoa de um professor tem que ser pensado também. Actualmente os professores, os meus colega, poucos foram indicados pela comunidade. Outros tiveram interesse de se apresentar para o diretor, ou então para o responsável a escola para que ele fosse trabalhar com as crianças, mas antes de se apresentar não teve aquela mínima preocupação de rever essa parte cultural, em que classe de idade ele está, será que ele pode? Não foram analisado essa parte. O que acontece? Muitas crianças, muitos alunos são wapté dentro da sala de aula... e o professor é ritei'wa. Que preocupação ele teria com a formação de um wapté? Eu não diria assim em termos de clãs, eu digo assim na classe de idade, porque na cultura nossa o ritei'wa tem um papel diferente dentro da aldeia, enquanto que o danhohui'wa tem esse papel exclusivo de orientar, de passar seus conhecimentos para os wapté. Então a pessoa certa seria o danhohui'wa. É uma forma que ele esteja influenciado em certos rituais.

Isto é a minha sugestão que poderia ser analisada e discutida para uma escola em frente à escola diferenciada. É um papel muito difícil para a gente começar, para a gente pôr na escrita. Com este pronunciamento que estou fazendo não quero dizer que estou excluindo os profissionais, os indigenistas, missões salesianas e os antropólogos e outras pessoa que estão envolvidas nessa questão da educação. Não. Pelo contrário. A gente valoriza. Eu considero como uma pessoa capaz de contribuir, de sugerir, mas evitando de estar na frente, de responder, de fazer pela gente. Esta atitude, esta visão, eu acho que tem que ser revisada. Claro que na hora de a gente fazer uma escola diferenciada a gente vai precisar dessa pessoas.

Então este é o meu pronunciamento como uma pessoa interessada por uma escola diferenciada. Para finalizar eu teria também uma proposta... que durante as caçadas, durante a pesca, durante a plantação, durante o trabalho de roça, a escola, dentro da sala de aula, fechada, do meu ponto de vista, será suspensa. As crianças trabalharão fora da sala de aula, mas que isso faz parte do currículo, da matéria, para que as crianças sintam mais liberdade, mais tempo de trabalhar com os seus pais e não ter aquela hora marcada para trabalhar com os seus pais, e com isso, pelo que eu estou vendo muitos pais reclamam contra os professores, contra a direção, que as crianças estão deixando as suas obrigações mais cedo porque tem tarefa para fazer. Isso só diminui o espaço. Isso é a minha ultima sugestão que eu estou propondo para uma escola diferenciada.

Este é o meu pronunciamento pelos anos que eu vinha trabalhando. Fui trabalhando e durante o meu trabalho eu fui aprendendo cada vez mais, eu fui aprofundando a minha experiência, então, chegou o momento de eu refletir, de eu discutir, de expandir esta minha visão, a minha preocupação para outros professores. Muitos professores se retiram na hora de fazer uma festa, têm sempre um motivo de eles se retirarem... ah, tenho tarefa, tenho aula a preparar, planejamento, não vou poder participar na festa. Tem vários motivos na qual as lideranças, as comunidades, chamam a atenção dos professores. Essa parte a gente está também martelando para que o professor seja integrado culturalmente e que numa escola diferenciada os próprios alunos mantenham a tradição de ter o corte de cabelo Xavante, não cortar o cabelo do jeito do branco porque isso também contraria a visão da aldeia.

Isto é a minha proposta que estou colocando neste momento, embora a minha preocupação continua, cada dia venho refletindo, para que a gente possa começar a conversar em torno de uma escola diferenciada. É só isso.”

* * *

Julgo que sejam inequívocas as reflexões que este depoimento de Lucas Ruri'õ desencadeia, especialmente naqueles que se ocupam de questões relacionadas com a educação escolar indígena no Brasil. Acredito, porém, que não deixem de provocar impacto aos que se interessam por questões educacionais seja qual for o contexto socio-cultural, e aos que se dedicam a outros tópicos de investigação científica junto às sociedades indígenas, no Brasil e fora dele, e que são testemunhas das transformações decorrentes do contacto destas com a sociedade envolvente e dominante, transformações essas que não raro acontecem com uma intensidade e ritmo impostos de fora para dentro.

O facto de Lucas Ruri'õ não se ter referido, aqui, de forma directa às crianças e à importância que atribui à sua participação e

envolvimento nas questões educacionais, penso que se deva mais à atitude adultocêntrica que, conscientemente ou não, permeia todas as discussões sobre educação, do que a uma exclusão destas da sua reflexão. Vimos na análise bibliográfica feita no Capítulo 2, Parte I desta tese que, salvo raras exceções, a criança não ocupa uma posição de agente activo nos debates, nos programas, nos currículos escolares, muito embora estes a ela se destinem. Em *Idzö'uhu* não é assim, mas isso só será perceptível de modo concreto e evidente no capítulo que se segue, onde apresento e analiso a etnografia do quotidiano na escola, tal como é vivenciado pelas crianças e professores. As referências que aí vão aparecer sobre a criança como agente social, emergem da observação e reflexão conjuntas que vamos fazendo, às quais talvez o meu interesse pela infância tenha ajudado ou estimulado os professores a objectivar essa participação da criança e a dar-lhe ainda mais atenção.

Este depoimento é, ainda, esclarecedor para os próprios índios – Xavante e todos os outros – pois os povos indígenas no Brasil, não obstante as diferentes situações de contacto e do processo de implantação da educação escolar em suas áreas, permanecem perante encruzilhadas muito difíceis de resolver, continuam a acumular frustrações e a sentir-se impossibilitados ou impotentes para decidir por si, para dar expressão ao que sabem de si mesmos e para avaliar o que, no que refere a este tema, aconteceu nas últimas décadas. Obviamente, existem exceções. Este depoimento revela uma delas e por isso mesmo é importante divulgá-lo. Deveria fazer-se o mesmo com todas as outras, de modo a estimular a discussão sobre estes temas no seio de cada comunidade, e desencadear o consequente surgimento de mais propostas inovadoras e audazes. Na verdade, uma reflexão crítica e propositiva é o que Lucas Rori'õ está a sugerir através da ideia de “encaixar essa lista de experiência num projecto”.

Lucas Rori'õ alude, claramente, ao conhecimento que os índios têm sobre as questões educacionais que os afectam. Identifica a existência de

um problema intercultural entre dois universos de saberes – o da oralidade e o da escrita – questionando a exactidão daquilo que é escrito sobre um conhecimento oral. Questiona, também, a escola enquanto instituição total que compete com a cultura indígena e pode, até mesmo destruí-la, na medida em que as crianças e os jovens atendam, preferencialmente, aos seus apelos. Ao mesmo tempo, procura ligar esses dois universos, por exemplo, ao tentar encontrar na sua cultura o que poderia corresponder à função do professor. Mas será que, do ponto de vista institucional, é possível conciliar o papel do *danhohui'wa* com o de professor? Enfim, o que é mesmo uma escola diferenciada destinada aos povos indígenas, ou pensada por estes, parece ser a grande pergunta que perpassa o seu discurso.

As respostas a esta pergunta estão a ser procuradas em *Idzö'uhu*, por Lucas Ruri'õ e os outros professores, pelas crianças e pela restante comunidade. Para se poder perceber esse processo, o melhor será adentrarmos a aldeia e partilhar com este pequeno grupo de pessoas o enorme desafio que se dispuseram a enfrentar.

Evito, portanto, neste momento, tecer mais comentários.

3. Etnografia de uma proposta de educação indígena diferenciada

Nas páginas que se seguem apresento uma parte dos dados etnográficos que recolhi em *Idzö'uhu*, entre Abril e Junho de 1999. Este conjunto de informações, ainda que resultante do acompanhamento que fiz aos meandros do projecto educacional em curso na aldeia, reflecte uma atenção particular sobre a infância. A importância que as crianças têm na concepção e construção do projecto, quer na óptica dos professores mais directamente envolvidos, quer na das famílias e comunidade, o modo como elas vivenciam as várias nuances da sua aplicação e o percebem no confronto com os demais aspectos da realidade, são assuntos frequentemente esquecidos na discussão sobre educação escolar indígena. Um dos objectivos deste capítulo é, portanto, exercitar esta perspectiva menos usual e avaliar o seu alcance, não só no sentido analítico mas também, ou sobretudo, no da contribuição que pode trazer à efectiva melhoria de condições de aplicação de projectos educacionais idealizados pelos próprios índios.

Antes de avançar, porém, julgo ser necessário fazer algumas considerações. Em qualquer investigação, a selecção dos dados que emergem da pesquisa de campo e que serão revelados ao público, ainda que seja com intuitos exclusivamente científicos, é quase sempre uma tarefa muito difícil e delicada. Por um lado, do ponto de vista mais prático ou técnico, não se pode transportar tudo o que está encerrado nos cadernos de campo, fitas de audio e video, e fotografias, bem como o que permanece na memória, para o *corpus* de um trabalho científico. Por outro lado, e muito especialmente nas pesquisas realizadas em áreas indígenas de acesso e contacto difíceis, não obstante seja previamente traçado um roteiro de tópicos para trabalhar em campo, os

imprevistos são frequentes e, muitas das vezes, quase inacreditáveis, obrigando a desvios e alterações de planos.

Assim, quando de volta a nossa casa passamos à fase de ordenação do material recolhido e fazemos a primeira avaliação do conjunto das informações disponíveis, geralmente, ficamos surpreendidos. Ao mesmo tempo em que constatamos que algumas vias de pesquisa se interromperam por falta de interlocutores adequados ou por falta de condições físicas, logísticas, políticas ou outras, ou que descobrimos que aquilo que achávamos que seria mais interessante recolher não se revelou profícuo, verificamos, também, que novos campos temáticos se abriram, e que foram reunidos mais dados do que esperávamos sobre um determinado assunto. Por vezes, concluímos que até faz mais sentido trabalhar esses dados novos do que insistir no nosso roteiro inicial.

Foi isto que aconteceu no decorrer da última etapa de pesquisa de campo, a quarta que realizei entre os Xavante. Tal como já referi na Introdução, algumas circunstâncias de ordem política interna às várias comunidades Xavante impediram-me de ir para *Namunkurá*, Terra Indígena de São Marcos, área onde havia pesquisado anteriormente e onde pretendia voltar a trabalhar. Por este motivo, houve conversas que ficaram a meio, houve crianças que deixei de ver em fases de idade posteriores, houve questões pessoais, sociais e políticas cujo desenvolvimento não pude seguir. Mas, se é verdade que se interrompia um processo, ainda que provisoriamente, espero, abria-se também uma nova possibilidade de investigação. Não obstante as diferenças que existem entre cada uma das aldeias Xavante e, até mesmo, entre as várias Terras Indígenas por onde, no Estado do Mato Grosso, este povo está distribuído demograficamente¹⁵⁸, e apesar de serem diversas as preocupações mais prementes a afectar cada uma destas aldeias, tal como vimos no Capítulo 1 desta Parte, existe uma cultura que lhes é comum e que serve como ponto de referência crucial, tanto para eles,

¹⁵⁸ Mais uma vez remeto o leitor aos Mapas, em Anexo.

como para nós. A diversidade entre culturas e a maneira diversa de como uma mesma cultura pode se manifestar, não só são temas fundantes da Antropologia, como também são instrumentos presentes na construção constante do saber antropológico e, por conseguinte, foi a sólida produção científica no âmbito da etnologia indígena brasileira, em especial a que concerne aos Xavante, que permitiu o elo teórico entre estas diferentes fases de pesquisa etnográfica, dando-lhe o necessário suporte reflexivo.

A etnologia indígena que se produz no Brasil, como já tivemos oportunidade de afirmar no Capítulo 2, Parte I, para além da sua dimensão científica, tem-se revelado marcadamente política e social. Mesmo os investigadores iniciantes são frequentemente chamados a uma participação desse cariz, obviamente, em graus variáveis, dependendo muito do seu interesse e disponibilidade, e do envolvimento que os seus orientadores ou mentores têm, eles próprios, com a política indigenista. No meu caso, orientada por Aracy Lopes da Silva desde 1990, quando ainda estava a meio da licenciatura, sempre recebi um enorme estímulo para adoptar uma postura activa no que refere às políticas educativas indigenistas, quer através dos meus próprios projectos de investigação sobre a infância, quer das várias actividades do Mari/Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo, nas quais participei¹⁵⁹.

As exigências e necessidades dos povos indígenas, expressas e apresentadas de vários modos, inclusive directamente aos etnólogos que vão para campo e durante a sua estadia nas aldeias, não eram nem são, portanto, novidade para mim. Nem nesta última fase da pesquisa, quando iniciei os meus contactos

¹⁵⁹ O Mari/Grupo de Educação Indígena, vinculado ao Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, foi criado em 1988 por um grupo de antropólogos e estudantes que abraçavam a causa indígena. O seu programa de pesquisa, de natureza interdisciplinar e interinstitucional, tem como objectivo central a pesquisa de caminhos para uma educação que desperte e desenvolva a sensibilidade para a diversidade sócio-cultural. Propõe a articulação das perspectivas da antropologia e da história sobre a educação e toma, por referência empírica e teórica, o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não-índios no Brasil, destacando a escola como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio, debate e reflexão neste campo.

em São Paulo com os Xavante, nem quando cheguei à aldeia *Idzö'uhu*, onde a grande expectativa dos seus habitantes em relação a mim estava depositada em tudo o que dizia respeito às suas 'crianças' e à sua 'escola', e ao 'projecto de educação diferenciada' que estavam a tentar aí implantar.

Foi nestes tópicos, portanto, que as demandas se concentraram, numa conversão de interesses que abrangia as lideranças, professores, crianças e demais pessoas. Não se falava de outra coisa e eu acabei por me concentrar nestes tópicos também, não obstante o material recolhido contenha um maior leque de informações. Assim, o facto de dedicar uma parte substancial da tese a estas questões educacionais, tão presentes em *Idzö'uhu* à época, não reflecte apenas uma maior incidência casual de dados etnográficos sobre estas questões e, sim, também, responde à necessidade expressa pelos professores de terem acesso a um trabalho teórico que lhes permitisse objectivar e reflectir sobre o que eu tinha presenciado na aldeia, sobre o que com eles tinha discutido e aprendido a respeito da construção e aplicação do seu projecto educacional.

Deste modo, as informações etnográficas que apresentarei em seguida são resultado da interacção com as crianças de *Idzö'uhu* e com os seus professores no espaço educacional mais alargado. Quer isto dizer, que a pesquisa não só se realizou na escola, mas também nos vários locais onde se desenvolvem situações de construção de conhecimento colectivo, como por exemplo, na beira do rio e na área central da aldeia, e em situações que envolvem uma participação da comunidade em geral. Muito embora tenha acompanhado as duas turmas da escola, o trabalho concentrou-se mais na dos mais novos, onde havia sobretudo *ba'õno* e *watebremiti*, mas também duas *adzarudu* e três *airepudu*, abrangendo assim as categorias de idade anteriores à fase de iniciação à vida adulta, aquelas que os Xavante parecem fazer corresponder à nossa categoria de infância. Fora meia dúzia de palavras, as crianças não sabiam falar português e o meu reduzido conhecimento da língua deste povo indígena não me permitiu estabelecer com elas um diálogo verbal directo, nem entender o que falavam entre si ou com os

professores. Pude, no entanto, partilhar com elas uma série de actividades, observá-las e senti-las, ver o que faziam, como agiam e reagiam, completando a minha percepção com uma reflexão feita conjuntamente com os professores que acompanhavam as situações observadas¹⁶⁰.

Segundo o esquema já descrito no Capítulo 1, trabalhei com os três professores que acompanhavam as crianças na escola:

- Lucas Ruri'õ, que tal como vimos antes, actua como supervisor, recolhe os materiais que as crianças produzem (certamente para os organizar como material didáctico), aconselha os professores e os substitui em caso de necessidade, ou quando quer demonstrar algum método específico ou falar sobre algum tópico sobre o qual acredite estar melhor preparado;

- Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, que tem a seu cargo as primeiras séries do nível básico, atendendo um grupo de crianças com idades que oscilavam entre os 4 e os 9 anos. No Capítulo 1 desta parte, foram apresentados alguns outros aspectos da formação escolar desta professora, da sua posição social na aldeia e sua participação em eventos de divulgação da cultura Xavante¹⁶¹;

- Rómulo Tsereru'õ, irmão de Lucas Ruri'õ e de Hipa'ridi, lecciona as duas séries seguintes, num grupo maioritariamente formado por *ritei'wa*,

¹⁶⁰ Se é verdade que a falta de domínio da língua traz limitações ao entendimento das situações observadas, pude compensá-la com a perspicácia da minha experiência de vinte anos de trabalho com crianças. Esta maturidade adquirida em trabalhos educacionais e de investigação com crianças de vários grupos sociais e culturais permite-me uma percepção da realidade, mesmo sem ter uma noção total das expressões verbais das crianças, e possibilita-me a construção de uma perspectiva de entendimento do contexto observado.

¹⁶¹ Em Julho de 2002, quando estive em São Paulo a realizar os últimos acertos nesta tese, soube que Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? não só não mais leccionava em *Idzõ'uhu*, como também havia deixado a aldeia, com o seu marido e filhos, poucos meses depois da minha estadia. Na época da pesquisa já eram perceptíveis alguns problemas latentes, relacionados com questões de poder (lembro que esta professora não pertencia à facção política dominante e que o faccionalismo político ocupa uma posição central na vida Xavante) e de género (lembro, também, que a transmissão formalizada de conhecimento é, nesta sociedade, uma prerrogativa masculina). O seu lugar na escola foi ocupado por uma irmã de Lucas Ruri'õ, Hipa'ridi e Rómulo Tsereru'õ, portanto, filha de Adão, fundador da aldeia. Este arranjo político certamente suaviza o problema de género.

havendo apenas uma *adzarudu* e um *airepudu*, em geral com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos. Também fez o Magistério Primário na escola salesiana, e está a iniciar a sua experiência como professor. Ele lidera algumas das actividades extra-escolares com as crianças, mesmo com as do grupo da Cesarina Tsinhõts?'êhutu?, tais como as danças e jogos na área central da aldeia¹⁶².

As informações aqui reunidas expressam, ainda, como já assinalado, a reflexão que foi possível fazer junto com os professores a propósito da infância e da construção de conhecimento, e da percepção que estes têm sobre a participação das crianças no processo educacional. Mais uma vez, intencionalmente, serão apresentados trechos das conversas e depoimentos desses professores, gravados em áudio, por mim, entre Abril e Junho de 1999, de forma a ser o mais justa possível com os seus pontos de vista, dúvidas e expectativas, contrapondo-os à realidade por mim observada e analisada¹⁶³.

Escola redonda como a aldeia

“Não sei como falar... na escola redonda, aberta, as crianças gostam de ficar dentro... a parede é como se fosse, assim, o ser, o corpo dos alunos”.
(Cesarina Tsinhõts?'êhutu?)

Quando, após atravessar quilómetros de mata de cerrado, se entra na clareira da aldeia *Idzö'uhu*, vindo pela estrada que a liga à missão salesiana de Sangradouro, a escola recentemente construída com blocos e cimento, pintada de

¹⁶² Cesarina Tsinhõts?'êhutu? também faz este tipo de actividades, porém, com muita timidez e reserva. Note-se que a área central da aldeia Xavante, pública, portanto, é um espaço de domínio masculino.

¹⁶³ Existem dados que, a pedido dos interlocutores, não serão revelados. De qualquer modo, estas informações serviram para que eu pudesse entender melhor certas realidades observadas, algumas das quais são incluídas nesta tese.

branco e coberta por telhas de cerâmica, imediatamente nos salta aos olhos por seu imenso contraste com as demais casas. Este contraste de materiais, formas e cores talvez seja ainda mais marcante quando se mantêm bem presentes na memória as imagens em vídeo que mostram a escola anterior, circular, sem paredes, de chão de terra batida e telhado coberto com palha de buriti. Presentes estão, ainda, algumas das ideias iniciais contidas no projecto de educação sobre o qual estamos a reflectir nesta tese, nomeadamente, aquelas que expressam a necessidade de ser a escola uma construção baseada no padrão tradicional das casas Xavante. Vimos, também, no depoimento do professor Lucas Ruri'õ, o quanto uma escola edificada segundo os moldes tradicionais, à semelhança do *hõ*¹⁶⁴, é importante no contexto geral do projecto educativo idealizado para a aldeia.

Indagações de vários tipos começam, então, a aflorar: o que aconteceu, por que se alteraram os planos, quem construiu aquela escola nova e porquê, que destino levou a anterior, como foi a adaptação dos alunos, professores e familiares, se estão satisfeitos ou não, se é melhor, pior ou igual, quais as vantagens e as desvantagens, as facilidades e as dificuldades, etc. Estas questões parecem-me ainda mais relevantes ao constatar ser a escola nova um assunto recorrente nas conversas, nem sempre acompanhado por expressões de contentamento. Pelo contrário, sugere algum incómodo.

A sensação de que este assunto é desconfortável já havia sido percebida em São Paulo semanas antes, quando da visualização das imagens gravadas na aldeia pelos próprios Xavante. Na época, ao comentar ou perguntar algo sobre a escola que víamos no vídeo, Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? responde-

¹⁶⁴ Como foi explicado no Capítulo 1, desta Parte, o *hõ* é a casa onde, durante quatro ou cinco anos, moram os *wapté*. Esta casa é especialmente construída com este propósito, num extremo do anel de casas e ligeiramente afastada do seu alinhamento. Em muitas ocasiões ouvi professores Xavante se referirem ao *hõ* como sendo a “escola Xavante”. Mais informações sobre o *hõ* e/ou as casas Xavante, em Giaccaria e Heide (1984), Lopes da Silva (1982, 1983, 1986, 1992) e Maybury-Lewis (1984).

me que agora a escola não era mais assim e que “a culpa era dos quatro” (dos três professores da aldeia, entre os quais ela se incluía, e do Hipa’ridi), sem se mostrar muito à vontade para me adiantar mais sobre o assunto. Porém, a ênfase na palavra ‘culpa’, que nesta situação entendo que tenha sido usada no sentido de ‘responsabilidade’, chamou-me a atenção. Sabemos, culpa significa “conduta negligente ou imprudente, sem o propósito de lesar mas da qual proveio dano ou ofensa a outrem, ou ainda, falta voluntária a uma obrigação ou princípio ético”¹⁶⁵. A nova escola parecia-me, então, constituir um exemplo muito visível e concreto de algo que feria a proposta inicial do projecto educativo, algo que não havia sido resolvido de acordo com os desejos de todos, e que, ao mesmo tempo, não se podia negar ou rejeitar.

"... eles achavam que a nossa primeira escola era brincadeira, pensavam que o lugar onde criança aprende tem que ser uma casa bem feita, com piso, paredes. Mas eu penso que o importante é o educador, não o material, não a casa. Tem que pensar no que o professor vai transmitir e não na parede, na janela, no piso!"
(Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?).

Em conversas posteriores com Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, Hipa’ridi e Lucas Ruri’õ, soube que a construção daquela escola tinha sido precedida por alguma discussão com os órgãos oficiais responsáveis, quer pelas questões indígenas, quer pelas educacionais¹⁶⁶, e com a missão salesiana, que até então assumia a educação escolar. As opiniões nem sempre coincidiam mas consegui apurar, pelo menos, que aquela escola havia sido construída pela Prefeitura do Município¹⁶⁷, de acordo com um modelo oficial adoptado para todos os edifícios escolares e cumprindo ordens de instâncias superiores. A Prefeitura tinha materiais e projecto para aquele tipo de construção, e não para qualquer outro. E esta era uma das várias condições para que, oficialmente,

¹⁶⁵ Fonte: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Edição 1986).

¹⁶⁶ Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Prefeitura do Município, MEC/Ministério da Educação e FUNAI/Fundação Nacional de Apoio ao Índio.

¹⁶⁷ Câmara Municipal. A Terra Indígena Sangradouro pertence ao Município de General Gomes Carneiro, Mato Grosso.

aquela escola fosse reconhecida e obtivesse apoio institucional, isto é, salários para os professores e para a merendeira, material e merenda escolares e, eventualmente, acesso a acções de formação.

Para tentar encontrar uma solução intermédia os professores da aldeia pensaram, então, em construir uma casinha de tijolo, mas redonda e sem paredes. Só que era preciso um projecto de arquitectura/engenharia aprovado pela Prefeitura e pelo MEC, e financiamento para uma construção diferente. E os Xavante não conseguiram nem uma coisa, nem outra.

"A escola nova saiu através de muita pressão, até mesmo da liderança¹⁶⁸. Diziam... com essa casa quadrada a aldeia ficava com mais personalidade, que tinha mais figura! Mas não tem nada a ver com isso! Nós, professores, concordamos só se for redonda, senão a gente vai ficar aqui [na escola anterior]. A Prefeitura não queria, não dava, dizia que se não concordássemos mandava o material para outra aldeia. Tudo bem... se o Prefeito não está, não tem, não dá importância para valorizar o que as crianças têm, o que nós queremos, é melhor construir noutra aldeia. Aí deu a maior briga!"
(Lucas Ruri'õ)

Entretanto, com o arrastar da discussão, os anciãos, o cacique, o vice-cacique e os professores começaram também a considerar algumas das vantagens que a escola nova poderia oferecer, entre as quais: que haveria melhores condições para guardar livros e demais materiais escolares, que as crianças também precisavam de se acostumar com outro tipo de casa, que na escola se poderiam oferecer aos visitantes condições de alojamento mais próximas às que estes estão habituados na cidade e que era importante não perder o apoio da Prefeitura no que referia ao material e à merenda escolar, que era fundamental ter a escola e o trabalho que nela se fizesse reconhecido

¹⁶⁸ Lucas Ruri'õ referia-se, especificamente, ao cacique de *Idzõ'uhu*, que é seu irmão, igualmente filho do fundador da aldeia, portanto, pertencente à família aí politicamente dominante. O cacique é o chefe político da aldeia, quem deve administrar e cuidar dos interesses e necessidades de todos. As divergências entre o cacique Cornélio e seus irmãos Lucas Ruri'õ e Hipá'ridi, bem como com Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? e até mesmo com o seu velho pai, no que concerne à construção da escola e a outros temas relacionados com a educação escolar, ficaram evidentes em vários momentos do desenvolvimento desta investigação.

oficialmente, e, também, que era preciso garantir o salário dos professores, do qual, de certo modo, sempre se retiram benefícios para toda a comunidade. Foi difícil chegar a um consenso e, por entre pressões externas e conflitos internos, a nova escola acabou por ser construída segundo o tal modelo oficial.

"Nós levamos um ano discutindo... primeiro eu era contra, mas sem o apoio da Prefeitura ficou difícil. O objectivo desta escola e da outra é o mesmo. Só que esta é mais resistente, boa, dura mais, e aquela a gente tem de renovar, trocar o buriti cada 5 anos... e as crianças como ficam? Em razão disso a gente concordou. Mas, para mim, penso, dar aula na escola redonda é mais gostoso. A própria organização nossa já tem essa força, um símbolo como referencial. A própria aldeia já assinala, já é redonda". (Lucas Ruri'õ)

Cabe, talvez, perguntar qual a extensão efectiva das garantias asseguradas inicialmente pela Constituição Federal de 1998 aos povos indígenas, quando foi formalmente estabelecido o seu direito a uma educação escolar específica¹⁶⁹. Se por um lado se deve atender ao que Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? e Lucas Ruri'õ dizem, ou seja, que o mais importante são os conteúdos e a atitude do professor, e que tanto faz a casa ser de palha ou de cimento, por outro penso que também é preciso considerar a qualidade do espaço na sua relação com o ambiente, o clima, as necessidades inerentes àquela situação específica de aprendizagem e às pessoas envolvidas, crianças e adultos, suas referências culturais e simbólicas, entre outros factores¹⁷⁰.

Segundo depoimento dos professores, e o que eu mesma pude constatar, na escola nova faz muito calor. O período que passei na aldeia

¹⁶⁹ Ver nota 3, Cap. 1, Parte II, sobre as conquistas dos povos indígenas na área da educação escolar, e Legislação em Anexo.

¹⁷⁰ Existem projectos de educação escolar indígena que alcançaram bons resultados e são uma referência significativa. Ver alguns exemplos em: Cabral et alli (1987), CIMI (1992), Emiri e Monserrat (1989), Ferreira (1992 e 2002b), Lopes da Silva (1981), Lopes da Silva e Ferreira (2001a e 2001b), Lopes da Silva e Grupioni (1995), Monte (1996), Seky (1993), Tassinari (2001). Perante a quantidade e diversidade dos povos indígenas no Brasil, no entanto, este conjunto de projectos e experiências corresponde a uma gota de água no oceano do que ainda está por fazer.

corresponde ao de transição da estação das chuvas para a da seca, quando a humidade no ar vai diminuindo, as temperaturas do dia mantêm-se elevadas, contrastando com um enorme arrefecimento nocturno. A meio da manhã o calor já se faz sentir intensamente dentro da sala de aula e no período da tarde fica insuportavelmente quente. As crianças suam muito, o suor faz-lhes comichão e, ao coçarem-se, fazem feridas nos braços, pernas, rosto e couro cabeludo. As feridas, por sua vez, são um atractivo adicional para os milhares de minúsculos mosquitos que proliferam com o calor e humidade, e que não perdoam ninguém com as suas picadas. Para além da moleza que o calor provoca, o tremendo incómodo gerado por este conjunto de factores prejudica a concentração, a tranquilidade e a paciência para as lições. Tudo isto se reflecte no interesse das crianças pelas actividades escolares e nos resultados, bem como na disposição dos professores para trabalhar naquele espaço.

Quando faz calor, ou seja, quase sempre, excepto nas noites e madrugadas da época seca, para além das águas do rio, o único lugar que ali oferece uma atmosfera a salvo do calor e dos mosquitinhos, são as casas. A palha de buriti que forma as paredes e o telhado mantêm sempre uma temperatura interior amena e muito agradável, comprovando uma perfeita conjugação entre os recursos naturais fornecidos pela mata do cerrado, o clima da região e os padrões de assentamento desta população. Contudo, tal como foi explicado no Capítulo 1, Parte II, o processo de sedentarização iniciado há 4 décadas, em grande parte causado pela expansão das frentes agrícolas regionais e pelo consequente processo de desmatamento, tem trazido um crescente desequilíbrio entre a existência desses materiais e as necessidades de construção ou renovação de casas. Os buritizais não se recuperam a ponto de fornecer a palha que é necessária ao longo de tanto tempo. Os lugares onde ainda é possível colher folhas de buriti são de difícil acesso e ficam muito distantes, sendo que na maior parte dos casos é preciso atravessar fazendas para as alcançar, fazendas essas

quase sempre pouco receptivas aos grupos indígenas, o que torna quase impraticável tanto a colecta, como o transporte¹⁷¹.

Por enquanto, esta dificuldade parece ser pouco sentida em *Idzö'uhu* mas, a médio prazo, surgirá uma diminuição dos recursos naturais disponíveis na sua área de circulação, principalmente quando, para renovação dos telhados das casas for necessária uma maior quantidade de palha de buriti. A escassez desses recursos em torno das aldeias mais antigas é um problema conhecido em *Idzö'uhu*, e aí levado em consideração, mas, por enquanto, não é uma prioridade a resolver. A medida que me disseram estar a tomar é não deixar que a população da aldeia aumente muito, controlando e limitando a instalação de novas famílias, e a taxa de natalidade¹⁷², de modo a não provocar a necessidade de uma corrida excessiva aos materiais adequados à construção e renovação das casas. Penso, também, que a limitação de acesso aos recursos que ocorrerá a médio prazo deve ter tido algum peso na aceitação final da escola construída pela Prefeitura. Disseram-me que, assim, se for preciso trocar telhas a Prefeitura se responsabiliza por fornecê-las! O tempo dirá se vai ser assim ou não!

¹⁷¹ Este problema já é enfrentado por outras aldeias Xavante há muitos anos. Em 1991, quando estive pela primeira vez em área Xavante, o professor da escola da aldeia Namunkurá sugeriu que eu pedisse à Universidade um camião de telhas. Tive de conter o meu espanto e decepção momentâneos, provocados pela minha inexperiência e ingenuidade: telhas de cerâmica naquelas casas não faziam o mínimo sentido, pensei eu na altura! Mas, quando esse professor me mostrou a quantidade de telhados na aldeia cuja palha já estava a apodrecer após tantas estações de chuva, abrindo buracos por onde entrava água, buracos estes remendados momentaneamente com sacos de plástico, e me explicou que precisava de muitos dias de caminhada pela mata para encontrar buritis suficientes para a renovação dos telhados, regressando à aldeia carregando às costas os feixes de folhas, precisando de fazer esse percurso várias vezes... a questão ganhou outros contornos.

¹⁷² Embora não haja qualquer referência ao uso de contraceptivos no trabalho pioneiro dos padres salesianos (Giaccaria e Heide 1984) e Maybury-Lewis tenha concluído que os Xavante “não têm contraceptivos nem abortivos” (1984:108), há comportamentos masculinos e femininos intrinsecamente ligados à concepção que, se não forem observados a rigor, tornam difícil a gravidez. Não há, no entanto, estudos que comprovem estas práticas como recurso contraceptivo. Também não há estudos especificamente concentrados nas mulheres Xavante, que são tímidas e reservadas, e que dificilmente se abrem para falar sobre estes assuntos. Todas as informações que disponho são dispersas e carecem de investigação. Em *Idzö'uhu*, segundo os meus interlocutores, “estão avisando no *warã* que tem que deixar o filho mais novo ter pelo menos dois anos de idade para a mulher engravidar de novo”. Não obtive, porém, detalhes de como esta recomendação está a ser observada.

Para além de uma climatização inadequada, como acabamos de ver, a escola nova também trouxe a necessidade de adaptação a uma outra acústica. A sala de aula tem apenas algumas cadeiras e uma mesa, não tem armários, nem prateleiras com materiais. Assim, num espaço quase vazio, as vozes ou qualquer barulho fazem um eco invulgar. Os Xavante têm um canto ritual muito forte e sonoro, e a voz com que fazem seus discursos políticos é igualmente muito vigorosa. Nas suas conversas privadas, contudo, falam muito baixinho, a ponto de ser difícil entender se estão a falar com alguém ou se murmuram algo consigo mesmos. Aliás, a intenção é essa mesma. Esta é uma das maneiras de conseguir alguma privacidade de comunicação numa comunidade tão pequena. No caso da escola existe uma necessidade diferente do uso da voz, intermédia entre estas duas situações mais extremas, que supere a distorsão causada pelas condições acústicas da sala de aula, que ampliam demasiadamente os sons, e que acabam por provocar um ambiente barulhento, confuso e dispersivo, que cansa os alunos e os professores.

Na turma da tarde, que tem apenas um grupo composto por 5 ou 6 alunos mais velhos que os da manhã, seguindo juntos a mesma lição, aí o facto já não é tão notório e problemático. Mas na turma da manhã, que tem mais alunos distribuídos por dois ou mais níveis de aprendizagem – *ba'õno*, *adzarudu*, *watebremit* e *airepudu* – compreendendo idades dos 4 aos 9 anos, que trabalham muitas vezes em grupos separados, o que compele a professora a atender ora um, ora outro, a situação é mais complicada. As crianças desta turma conversam mais umas com as outras, algumas solicitam mais ajuda directa da professora, perguntam muitas coisas, sendo que há ainda a presença de crianças de idade pré-escolar – *aiuté* – que só lá vão para brincar e acompanhar o irmão ou irmã (que tem que cuidar delas). Mesmo numa manhã de trabalho tranquila, com conversas amenas aqui e ali, ao fim de algumas horas o barulho pode incomodar, principalmente a quem não está habituado. Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? queixa-se muitas vezes de dor de cabeça e diz que as crianças também as sentem. O

esforço para se fazer ouvir também é maior e há dias em que lhe dói a garganta após a aula.

"A voz com que eles falam quase não sai, fica no mesmo lugar e não dá para ouvir os outros. A professora fica como se fosse doida. Um grita, um chora, outro chama, o outro mexe, mas a voz, o eco não sai, fica circulando dentro da sala, não dá para escutar cada um. Depois, para eles respirar tem pouquinho ar, é sempre muito quente." (Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?)

O espaço escolar que inicialmente tinha sido construído em *Idzö'uhu*, do ponto de vista da sua estrutura arquitectónica, formato e materiais, era diferenciado. Obviamente, o facto de agora existir uma escola cujo padrão de construção é idêntico à maioria das escolas públicas espalhadas por todo o país, não significa que os demais aspectos do projecto de educação não se concretizem. Porém, obriga todos a adaptações antes não pensadas, a comportamentos antes não considerados, trazendo outra mudança rápida e algo avassaladora, e provocando mais um distanciamento de referências culturais importantes. Nega-se, assim, tal como tantas vezes já aconteceu, a possibilidade de uma sociedade indígena decidir e concretizar uma escolha que julgue ser a melhor para si e naquele momento, nem que o processo histórico as leve posteriormente a reavaliar algumas das suas posições mais insistentes.

Ainda que sendo capazes de, por entre as desvantagens, apontar algumas das vantagens da escola nova de *Idzö'uhu*, é possível perceber algumas marcas de um amargo sabor, principalmente por parte dos professores, não só pela perda de uma batalha na enorme guerra burocrática que afecta o país em toda a sua extensão, mas também porque toda esta questão em torno da construção da escola os obriga a um confronto com aspectos da realidade cujo lugar e dimensão precisam de ser reavaliados dentro do seu projecto de educação original.

As soluções impostas oficialmente estimularam, ainda, a eclosão de tensões latentes internas à comunidade, permitiram a intromissão de opiniões

alheias e de aproveitamento político, prolongaram a disputa e introduziram alguns elementos desestabilizadores, expondo, assim, o que talvez se possa considerar como sendo o lado frágil do projecto. Aqui, porém, não será enfatizada a análise de questões de liderança e poder internos ou externos. Este tópico só será abordado na medida em que isso se verificar imprescindível, e no sentido de esclarecer ou contextualizar aspectos pertinentes ao tema central desta tese. Interessa, sim, reflectir sobre o dia-a-dia das crianças, professores, demais adultos na sua vivência do espaço escolar, os comportamentos, os constrangimentos, as limitações, as descobertas e os desafios, naquela situação específica e em relação à dinâmica da proposta educativa que decorre na aldeia.

Caras enfarruscadas

"Primeiro observei as crianças. Três dias eu levantei bem cedo e estava aí observando quem é que chega mais tarde na escola, quem não toma banho e aí pensei o que eu vou fazer. Aí, falei no warã: vai acontecer isso assim, tenho esta ideia, expliquei que as crianças não chega na hora, os pais mesmo que falam com as crianças mas elas não vão, estão com preguiça. Aí comecei."
(Rómulo Tsereru'õ)

Acordo com o insistente canto dos galos, ainda é escuro. O intenso frio da madrugada e o desconforto da minha 'cama' improvisada no chão convidam-me a mexer e levantar. Abro a porta do alojamento e corro o olhar pelo anel de casas e o pátio central. Nada se consegue distinguir excepto o contorno dos telhados num céu ainda de estrelas. Contudo, já é possível escutar a movimentação de alguém junto ao tanque d' água, sons de conversa em surdina, de panelas que se tocam levemente, de panos a bater na tábua. À medida em que cresce do oriente o clarão vermelho que anuncia outro dia quente, percebo a silhueta de algumas mulheres que se revezam em torno do fio de água que sai da caixa, para se banharem, lavarem utensílios e roupas, e colectarem água em

baldes ou panelas para levar para suas casas. Vejo, também, um ou outro homem no caminho do rio, com a toalha pelas costas ou enrolada à volta do corpo, indo ou voltando do seu banho matinal. As galinhas vão-se sacudindo de seus poleiros no vão dos telhados, pulam para o chão e dão as primeiras bicadas do dia. A mata em torno da aldeia ainda está envolta numa névoa orvalhada e a maioria das casas ainda tem a porta fechada.

É segunda-feira, dia de aulas, o primeiro que eu acompanho na aldeia. O dia mal tinha nascido, ainda é muito cedo para a abertura da escola, mas eu apresso-me porque pode estar prestes a começar aquilo que os professores de *Idzö'uhu* chamam “brincadeira de pintar o rosto com carvão”. Preparo rapidamente os meus cereais e café com leite em pó, prestando atenção ao que se passa lá fora, principalmente à entrada e saída das casas. Minutos depois, vejo o professor Rómulo Tsereru'õ sair de sua casa situada num dos extremos da aldeia e caminhar devagar, passando em frente das outras casas. Duas ou três crianças saem de dentro das suas respectivas casas e vão ao seu encontro, seguindo-o. Ainda não as identifico bem e, por isso, de longe, não consigo distinguir se são meninos ou meninas. Interrompo imediatamente a minha refeição matinal e junto-me ao pequeno grupo.

Quando me aproximo vejo que as crianças desfazem entre as mãos pedacinhos de carvão recolhidos nas fogueiras da noite anterior, cospem para misturar o pó preto com saliva, e esfregando as palmas, fazem uma pasta cremosa. Rómulo Tsereru'õ parou em frente de uma das casas, uma das crianças que está consigo entra e sai pouco depois. Todos aguardam silenciosamente e, logo em seguida, sai da casa um menino com cara de quem acabou de acordar e está ainda meio tonto de sono. Uma das crianças dirige-se a ele e começa a esfregar-lhe as mãos no rosto. Parece que num primeiro momento o menino ensonado deixa que isso aconteça mas logo reaje, mais a tentar proteger-se do que a tentar revidar. Mas não adianta! Os outros também avançam sobre ele e

não há qualquer hipótese de evitar que o seu rosto fique completamente enfarruscado de fuligem.

Rómulo Tsereru'õ acompanha a cena de perto, incitando-os e rindo, parecendo divertir-se bastante. Só param quando confirmam que o menino que acordou mais tarde que os outros tem mesmo o rosto todo pintado. Então, este junta-se ao grupo, arranja (com os outros, no chão ou na própria casa) um pedacinho de carvão que vai desfazendo entre as mãos e misturando com saliva, tal como os outros fizeram, e dirigem-se todos a outra casa. O mesmo volta a acontecer. E assim vão de casa em casa, acordando todos os outros meninos e meninas que estão mais preguiçosos para se levantar.

Quando já estão todos acordados e fora das casas, a brincadeira continua por mais algum tempo e generaliza-se, sendo que agora cada um tenta apanhar o outro desprevenido, não importando mais quem acordou antes ou depois, se é um contra um ou vários contra um, se é menino ou menina. Os únicos que escapam são os bem pequeninos – *ba'õtõre e watebremire* –, que querem ver bem de perto o que se passa, e que andam ali pelo meio dos outros que, por sua vez, têm cuidado em não os atingir. Neste momento tudo já acontece em grande algazarra, com gargalhadas, gritos e, por vezes, choro, ainda sob o olhar de Rómulo Tsereru'õ, que não interfere senão para os incitar, continuando a rir-se, e que é também quem acaba por pôr termo à brincadeira.

Em seguida, estando todos com o rosto, cabelo, pernas, braços, e também a roupa, pretos de carvão, dirigem-se ao rio para se banhar. Rómulo Tsereru'õ também os acompanha e o percurso de 200 ou 300 metros é feito calmamente. Uma vez chegados à beira do rio alguns dos meninos tiram toda a roupa, outros só tiram a camiseta, e os maiores pulam o mais longe que conseguem para a água. Os menores entram mais devagar, descendo pelos troncos do barranco. Os bem pequeninos ficam à margem, olhando e tremendo de frio. A água está gélida e, para se aquecerem, nadam, pulam, agarram-se uns

aos outros, em animada e vigorosa movimentação. Rómulo Tsereru'õ atira-lhes um sabão ou sabonete, e começam a lavar-se. Ele também entra no rio e ajuda os menores no banho.

"Na nossa cultura, desde airepudu, desde wapté, desde ritei'wa, até danhohui'wa¹⁷³, tem obrigação de tomar banho bem cedinho, antes das mulheres. Nós acreditamos que banhar bem cedinho, quando sai fumaça da água, quem banha todos os dias vai crescer logo. Isso até meu pai fala prós netos. As crianças sabem!"
(Rómulo Tsereru'õ)

As duas *adzarudu* que sempre participam nesta brincadeira matinal, entram no rio com as roupas e, em vez de se juntarem aos demais e com eles brincarem, vão um pouco mais adiante, para a curva onde estão as tábuas sobre as quais as mulheres costumam lavar. Invariavelmente, estão ali bacias e cestas com louça da véspera que, mais cedo, a mãe ou outra mulher do seu grupo doméstico já lhes deixou. Olhando a barulhenta brincadeira que os meninos vão fazendo no rio, elas vão lavando os pratos e panelas da última refeição do dia anterior. Desta maneira, retardam o seu banho, que acontece apenas quando quer o professor quer as demais crianças já estão de volta à aldeia, observando um recato que já evidencia traços de um comportamento diferente do que as *ba'õno* devem observar.

Depois das crianças terem eliminado, tanto quanto possível, os vestígios do carvão, Rómulo Tsereru'õ reúne os *airepudu* e prepara-se para com eles 'bater água'. Os meninos ficam com ele dentro do rio, com água pela altura

¹⁷³ Embora a referência aos *danhohui'wa* seja aqui feita no contexto da sequência de categorias de idade masculinas, não é uma categoria de idade e sim um cargo cerimonial. O que é interessante notar é a ênfase dada à expressão "desde *airepudu*..... até *danhohui'wa*", como se estes últimos fossem incluídos no conjunto de categorias de idade que precede o estado adulto, ou seja, de homens maduros. De facto, assim é, pois o seu papel de responsáveis pela iniciação dos *wapté*, faz parte do seu processo público de amadurecimento, sob orientação e observação dos homens maduros e os mais velhos da aldeia. Isto não revela uma ambiguidade do sistema, mas sim o próprio sistema de recepção e transmissão de conhecimentos. Recordo que a palavra *waihu'u* significa aprender-ensinar-saber. Para ser homem maduro, ou seja, para saber, entre os Xavante, é preciso que os indivíduos aprendam a ensinar e ensinem a aprender. Ver mais sobre este assunto em Nunes (1999:148-153).

da barriga, suspendem os braços, juntam as mãos em concha entrelaçando os dedos e, num movimento descendente, batem com elas na água. Segue-se o movimento ascendente, trazendo e levantando água para o ar. Estes dois movimentos emendam um com o outro, ganham ritmo, todos o devem fazer ao mesmo tempo, e repetem-se até que Rómulo Tsereru'õ dê indicação para pararem.

‘Bater água’ – *datsiwaté* – é uma das primeiras fases da iniciação masculina, constituída por rituais de imersão. Os *wapté*, já a viver no *hō*, são frequentemente chamados a ir para o rio, de madrugada, com seus *danhohui'wa* e a ‘bater água’ por várias horas. Os 4 meninos ali reunidos por Rómulo Tsereru'õ, porém, são *airepudu* e ainda não começaram o seu período formal de iniciação¹⁷⁴. Mas a sua vez chegará. Hoje são apenas alguns minutos, à guisa de brincadeira, ainda que momentaneamente se instale uma seriedade ritual naquele espaço, e que o barulho ritmado de corpos e água faça com que todos os outros em torno – *watebremire*, *watebreimi*, *ba'õtõre*, *ba'õno* e *adzarudu* – se detenham e os observem atentamente. Quando os *airepudu* terminam de bater água com o professor, saem todos (ou quase) do rio, procuram a roupa deixada na margem e tomam o caminho de volta à aldeia. Rómulo Tsereru'õ também vai.

Só as *adzarudu* permanecem dentro d'água, ainda a dar conta da sua tarefa. Uma vez sózinhas, ficam um pouco mais à vontade e, entre lavar um prato e uma panela, dão alguns mergulhos, riem-se e conversam entre si. Com o banho tomado, com toda a louça lavada e arrumada nas bacias e cestas, pegam em tudo o que conseguem transportar e, geralmente bastante carregadas, é a sua vez de regressar à aldeia.

¹⁷⁴ A literatura antropológica tem ressaltado, recorrentemente, o carácter formativo dos processos de iniciação dos jovens à vida adulta. Assim, para Marcel Mauss, o grande momento da educação corporal é, com efeito, o da iniciação (Mauss [1936]1974:224). Do mesmo modo, para Émile Durkheim, o rito australiano denominado *Intichiuma* pelos Arunta significaria, muito eloquentemente, instruir, e designaria “as cerimónias representadas diante do jovem para iniciá-lo nas tradições da tribo”, lembrando o autor, ainda, que cada grupo tem o seu *Intichiuma*, que varia conforme a tribo e o clã (Durkheim [1912]1989:393-4).

Durante as semanas que passo em *Idzö'uhu* nem todas as manhãs começam assim. Não conheço todos os motivos disso, mas um deles é que, à medida em que avançamos na estação seca, realmente, faz muito frio de manhã bem cedo, a gelada água do rio doi no corpo, as crianças tiritam encolhidas e de lábios roxos. Outro, é porque nem sempre Rómulo Tsereru'õ está presente para acompanhar as crianças nesta brincadeira e ninguém mais o faz no seu lugar. Outro, ainda, entrecruza questões de organização social e de gênero entre os Xavante, com algumas exigências escolares, no desafio que consiste a procura de uma educação com características próprias a este povo indígena.

"Quem dorme mais tarde vai se perder, já vai ceder ao carvão. Aí fui fazendo, as crianças gostaram muito. Têm curiosidade. Saiu bem o resultado. Sabe por quê? Porque não estou fazendo à toa, não! Tem finalidade na nossa cultura!" (Rómulo Tsereru'õ)

Lucas Ruri'õ, no seu depoimento¹⁷⁵, fala-nos desta brincadeira, designando-a também ritual, como um exemplo sobre o qual estão a refletir no âmbito do que pode ser uma educação diferenciada. A inspiração vem de um traço cultural, que é transmitido às crianças através de uma vivência lúdica que, por sua vez, tem uma finalidade pedagógica. Há uma transformação ou deslocação de contextos, mas algo da sua essência mantém-se.

"A gente quer ressaltar, reforçar, o que os velhos não estão mais tendo possibilidade de fazer no momento, no espaço onde eles poderiam retransmitir novamente essa tradição da comunidade, de acordar cedo e banhar no rio. E a brincadeira é para que a criança não [se] sinta ofendido por aquilo que o outro vai fazer nele".
(Lucas Ruri'õ).

Para o homem, ter o rosto enfarruscado pela esposa com o carvão da fogueira, por não ter caçado nada, é motivo de vergonha e um enorme constrangimento no seu *ethos* de caçador. Esta vergonha é exposta publicamente uma vez que o homem tem de sair de sua casa e ir ao rio para se lavar, precisando

¹⁷⁵ Ver Capítulo 2, Parte II.

para isso de atravessar a aldeia ou de passar por algumas outras casas. Afinal, tudo se sabe numa comunidade tão pequena. A melhor maneira de evitar esta humilhação é não voltar do mato de mãos vazias!

Para as crianças, ter o rosto enfarruscado por outras crianças no começo do dia, em frente à sua casa, ou seja, num lugar visível a qualquer pessoa que esteja na aldeia, espaço público, portanto, também as faz ficar com vergonha e algo constrangidas. As marcas do carvão significam que dormem até mais tarde do que devem ou, pelo menos, que umas dormem até mais tarde do que as outras. Não acordar ao amanhecer, é sinal de preguiça entre os Xavante e, como tal, é um comportamento que deve ser contrariado.

Assim, num primeiro momento, a criança que é surpreendida pelo carvão, não gosta, e o seu olhar e os seus gestos, o seu comportamento acabrunhado como um todo bem o expressam. Porém, no momento seguinte, quando se junta ao grupo e vai por sua vez surpreender com o carvão outra criança que ainda dorme, não só a sua vergonha e constrangimento ganham companheiros, como ela vai passando a pertencer ao grupo dos madrugadores, ainda que tenha acordado apenas alguns minutos antes. Por fim, quando estão todos bem acordados e passam a se enfarruscar mais ainda uns aos outros, inclusive aos primeiros a acordar sozinhos, o desconforto e embaraço iniciais dissipam-se e dão lugar a uma brincadeira em que todos participam de igual para igual. Quando em seguida todos se encaminham para o rio, não constituem dois grupos antagónicos, ou seja, de madrugadores e de preguiçosos, mas sim um único grupo de crianças de cara enfarruscada depois de andarem a brincar com fuligem.

Ao recordar o depoimento de Lucas Ruri'õ, vemos que ele também aponta como um dos objectivos desta brincadeira o fortalecimento da amizade entre as crianças. Por conhecer o dia-a-dia das crianças naquela aldeia, e noutras em anteriores períodos de pesquisa de campo, a ênfase neste objectivo parece-me

um tanto paradoxal e instiga-me a aprofundá-la. Sabemos que desenvolver actividades de carácter lúdico para que as crianças aprendam a conviver entre si é algo que se mostra necessário nas sociedades urbanas, onde as crianças quase não têm contacto umas com as outras, excepto durante as horas que passam na escola. Para além das lições, a escola é também um espaço social de convivência, hipoteticamente mais seguro do que as ruas, jardins e praças das cidades dos dias de hoje. Ora, numa aldeia Xavante, não só esse espaço social já existe e, portanto, não precisa de ser criado, como também é usado amplamente pelas crianças. Nas casas de uns e de outros, na enorme clareira em frente às casas, nas áreas circundantes, na mata, no rio, meninos e meninas de várias idades convivem uns com os outros e todos se conhecem entre si. Além disto, a cultura Xavante tem uma série de regras societárias, rituais e outras, abrangendo todas as faixas etárias, que garantem a convivência e a reciprocidade entre todos os indivíduos, inclusive as crianças, que aprendem, assim, os meandros do seu mundo social (Nunes 1999).

Há, porém, uma característica desta brincadeira ritual com o carvão que, particularmente, me chama a atenção e que gostaria de explorar mais demoradamente: trata-se do facto de não suscitar antagonismo entre as crianças¹⁷⁶. Note-se que, inicialmente, as crianças estão em grupos opostos que lutam entre si. Mas o jogo não termina com vencedores e vencidos. A brincadeira

¹⁷⁶ É oportuno lembrar, todavia, que a convivência entre os Xavante nem sempre é pacífica. Se é verdade que há poucas disputas no que refere aos aspectos que acabo de mencionar, é também verdade que, sob a forma de facciosismo político, existem conflitos e tensões reais, que acabam muitas vezes por resultar em consequências graves. Maybury-Lewis (1984:238) fornece alguns exemplos de problemas entre os Xavante que, apesar de terem ocorrido há 30 ou 40 anos atrás, podem se repetir nos dias de hoje. O facto de em 1999 eu não ter podido continuar a pesquisa de campo na área onde em anos anteriores havia trabalhado, por ter havido o assassinato de um indivíduo de uma facção política por indivíduos de outra, aparentemente corrobora as referências aos Xavante, na literatura, como sendo um povo ‘bravo’, o que é reiterado, contemporaneamente, pelos próprios Xavante. Sei de outros sérios conflitos políticos internos aos Xavante, que estão em processo, actualmente. Não presenciei, porém, a eclosão de nenhum desses grandes conflitos enquanto estive em campo e, portanto, não disponho de dados suficientes para analisar como as crianças os percebem e vivenciam. As situações de conflito que registrei entre as crianças referem-se, essencialmente, a questões do cotidiano na aldeia e são de pequena proporção, resolvendo-se quase sempre de imediato e entre elas próprias.

do final equaliza os lados. Nas nossas escola, onde o carácter competitivo sempre está presente e é estimulado, isto jamais aconteceria. Entre nós, um jogo sempre tem vencidos e vencedores, e quando há empate fica em suspenso a possibilidade do desempate. Geralmente, um bom jogo ou boa disputa é quando, no final, um dos lados ganha. Cada criança é educada e estimulada a ser a melhor, e isto realiza-se no confronto com os outros e na necessidade de ser superior a estes. Como nem todos conseguem isto, é a vez da agressividade e das frustrações atrapalharem as amizades e a convivência, no lugar de as incentivarem e consolidarem. Esta é uma atitude oposta à que presencio na brincadeira realizada pelas crianças de *Idzö'uhu*, ao amanhecer.

Para podermos entender melhor aonde quero chegar, tomemos, como exemplo, uma das manifestações culturais preferidas entre os Xavante, cujo cerne é uma disputa de carácter ritual: a corrida de tora de buriti. Esta corrida é uma espécie de estafeta masculina e coloca em confronto duas equipas de corredores, cada uma composta por indivíduos pertencentes a classes de idade alternadas, a partir da classe de idade *wapté*¹⁷⁷. Usando ornamentos e pintura corporal próprios a cada uma das classes, os participantes espalham-se ao longo de vários quilómetros, desde algures fora da aldeia até a área central desta. Cada equipa tem uma tora de buriti que pode pesar até 60 ou 70Kg, especialmente cortada para o efeito, e a disputa consiste em transportar as toras ao longo desse percurso.

Dada a partida, a tora é erguida por vários elementos da equipa e posta no ombro de um deles, que deve começar a correr o mais depressa que o enorme peso lhe permitir. Ele vai avançando rodeado por alguns companheiros e, quando não aguentar mais, deve passar a tora para o ombro de um deles, que por sua vez correrá com a tora até aguentar, passando-a para o ombro de outro, e

¹⁷⁷ Sobre a organização social Xavante, as categorias e classes de idade, ver no capítulo 1, Parte II, no sub-item, 'Introduzindo os Xavante', e na demais bibliografia sobre este povo indígena, recomendada ao longo desta tese.

assim sucessivamente até ao final. Se a tora cai, os companheiros de equipe que estão mais perto ajudam a erguê-la de novo, e a corrida prossegue, sempre incitada pelos homens e mulheres mais velhos que, actualmente, a acompanham de cima do camião da aldeia, que vai fazendo o percurso a corta-mato. Os homens e jovens que por algum motivo não puderam participar na corrida, acompanham-na em alguns trechos, correndo um pouco ou de bicicleta. Algumas mulheres e crianças também vão no camião, ou ficam em algum ponto do caminho para a ver passar, ou na aldeia a aguardar a sua chegada.

A corrida de tora de buriti, característica de muitos povos indígenas pertencentes ao tronco linguístico Jê, sempre provoca um rebuliço na aldeia toda, é algo que todos gostam de fazer ou de ver acontecer. Pode até mesmo atrair gente de outras aldeias. Apesar de ser, originalmente, masculina, as mulheres também organizam as suas corridas de tora, que decorrem nos mesmos moldes, mas tendo um carácter menos ritual. Uma análise mais profunda do carácter ritual da corrida de tora de buriti entre os Xavante não é, porém, o objectivo deste trabalho. Detenho-me apenas em alguns pontos que julgo contribuir para uma melhor compreensão das questões educativas em discussão. A sua pertinência é reforçada pelo facto de que a corrida de tora tem, na sua essência, e não obstante ligeiras alterações – a incorporação do camião onde vão as pessoas mais velhas, do gravador onde se registam os gritos e o entusiasmo da corrida, e da recente camera de video, entre outras – resistido ao tempo e às mudanças mais profundas. As descrições etnográficas que Maybury-Lewis (1984) faz desta corrida ritual no começo da década de 60, são semelhantes às de Lopes da Silva na década de 80 (1986), e às que Carrara (1997) e eu mesma fizemos na década de 90, o que indica a sua manutenção como importante ponto de referência cultural para este povo indígena.

O que neste momento interessa destacar, porém, é o objectivo final da corrida: os grupos que a disputam entre si devem, idealmente, ser capazes de fazer chegar a sua respectiva tora à aldeia mais ou menos ao mesmo tempo. Uma

corrida em que um grupo se atrasa muito, porque deixa cair a tora e perde tempo a recuperá-la, ou porque corre devagar, e o outro chega bem adiantado, é considerada uma má corrida, muito criticada publicamente pelos velhos e pode até mesmo ser repetida. No final, sob o olhar das crianças e das mulheres, juntam-se todos os participantes na corrida e os homens mais velhos que apenas observaram à distância, para entoar cantos próprios deste rito, dançando, em roda, em frente a cada uma das casas da aldeia.

Recordemos, agora, brevemente, o esquema básico da organização social Xavante que, tal como as outras sociedades Jê, é uma sociedade dual, cujas instituições se constroem e se expressam através de uma complexa rede de relações entre metades (Maybury-Lewis 1979 e 1984; Lopes da Silva 1986). Uma sociedade inteira, coesa e forte, depende do equilíbrio entre as metades que a compõem. Prestemos atenção: são duas equipes que correm e não três ou quatro. Um grupo que chega muito atrasado expressa fraqueza, ou preguiça, e isso não é positivo para a sociedade como um todo, nem para a aldeia em particular.

Penso que já seja possível começar a perceber esta peculiar ligação que quis enfatizar, entre a disputa presente na corrida de tora e na brincadeira com o carvão. Tanto numa situação como na outra existem adversários, existe a vontade de ganhar, existe emulação. Porém, uma vez medidas as forças, há algo que dissolve o antagonismo, que aquieta o conflito propulsor da disputa e unifica os opostos. No meu entender, para além da recordação e recriação de um traço cultural – o de encher de fuligem a cara de alguém que não cumpre com o que deveria cumprir e de o expôr publicamente – o que de mais diferenciado existe nesta brincadeira criada em *Idzö'uhu*, do ponto de vista educacional, é esta maneira de construir a unidade entre os dois grupos opostos que a integram, em vez de enfatizar o desequilíbrio entre si. Presencio esta atitude também num jogo tipo estafeta feito dentro da sala de aula, em que dois grupos competem entre si e cujos resultados vão sendo marcados com riscos no quadro pela professora

Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, que o dá por terminado quando a quantidade de pontos é semelhante a ambos os grupos, e sem que o facto gere qualquer desacordo ou protesto por parte das crianças, mesmo das que os conseguem contar.

Horários e outros limites diferenciados

"Eu acho que eles se sentem mais alegres aqui porque na escola que eles estavam estudando antes tinha mais aluno, mais movimento. Lá [em Sangradouro] eles teriam de fazer o que o professor perguntou mas os outros gritam, falam mais alto e eles não conseguem. Aqui é mais calmo para aprender, eles ouvem, param para fazer e pensar."

(Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?)

Bem acordadas após a brincadeira do carvão e do banho no rio, as crianças voltam a casa e preparam-se para ir para a escola. Trocam de roupa, comem alguma coisa, talvez alguma desça de novo até ao rio para ir buscar água, brincam um pouco ou tomam conta de algum bebé, e pegam os seus materiais escolares, atravessando a aldeia em direcção à casinha branca que fica no extremo da clareira.

Antes delas, porém, chega a professora Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?. Nos poucos metros que distam da sua casa até à escola, traz o seu baquité¹⁷⁸ suspenso pela testa, tal como se fosse para a roça ou lavar na beira do rio. Mas, desta vez, transporta nele o material escolar que vai utilizar

¹⁷⁸ Palavra de provável origem Tupi, que significa cesto, que os Xavante usam correntemente ao falarem conosco, não-índios, referindo-se à sua cesta tradicional, de palha de broto de buriti, feita pelas mulheres. Esta cesta é carregada nas costas, suspensa por uma alça que é apoiada na testa. Serve para transportar todo o tipo de coisas e alimentos, caça, pesca, objectos pessoais, utensílios domésticos e de produção, a máquina de video, e também os bebés ou as crianças ainda pequeninas, que assim são embalados com os movimentos que a mãe faz ao deslocar-se de um lado para o outro ou enquanto realiza tarefas. De acordo com o Dicionário Português – Xavante elaborado pelos missionários salesianos e pelos Xavante que na época eram alunos na Missão, cesto traduz-se como *tsi'õnõ* ou *tsi'õtõ*, e cesto com tampa, *abadzidzé*.

naquela manhã: cadernos, papel, giz, lápis de carvão e de cor, tesoura, e algum material que usará em jogos e actividades didáticas. Chega mais cedo do que o horário previsto e, antes de abrir a porta da sala de aula, sempre fechada à chave, fica andando um pouco na varanda da escola, de um lado para o outro. Primeiramente, penso que é para meter conversa comigo, já que eu estou alojada no quartinho que fica ao lado da sala de aula e encontro-me por ali a escrever as minhas notas de campo mas, depois, ela diz-me que é para que, das casas, as crianças ou as mães a vejam, e saibam que está na hora de começar a aula.

Chegar à escola no horário certo é mais um dos pontos em discussão em *Idzö'uhu*, envolvendo as crianças e jovens, os professores, as famílias e as lideranças, no confronto entre os hábitos desenvolvidos na missão, as exigências curriculares oficiais e o projecto educacional da aldeia. A brincadeira do carvão que acabei de descrever ajuda, efectivamente, a que as crianças não cheguem atrasadas à escola. Verifico, sem muita dificuldade, que nos dias em que esta brincadeira não se faz, algumas delas chegam mais tarde, sem ter tomado banho, e até mesmo sem levar consigo os seus parques materiais escolares. A professora percebe isso e nota as diferenças. Às vezes pede-lhes que voltem a casa para ir buscar as suas coisas, ou que vão lavar as mãos e a cara na casa de banho da escola. Sabe que alguns precisam mesmo é de um banho e de roupa lavada mas isso já é mais difícil de pedir... diz que é responsabilidade das mães e dos pais e receia ser mal entendida.

E esta é uma das encruzilhadas com que a pequena comunidade de *Idzö'uhu* se debate: quais são as responsabilidades familiares e quais são as dos professores em relação à educação escolar das crianças, num projecto educacional que, para ser diferenciado, quer contar com o envolvimento e a participação de toda a comunidade? Quais os limites dessas responsabilidades e papéis específicos, e onde é que estes se entrecruzam?

“A nossa preocupação como professores se estende até à comunidade. Mas ainda não está muito claro para os pais,

eles ainda não chegaram a reflectir sobre aquilo que estou propondo, com o maior respeito. Eles ainda não reconheceram.”¹⁷⁹ (Lucas Ruri’õ)

Em Sangradouro é a sineta que anuncia o começo das aulas na escola da missão. A aldeia, ali, fica um pouco afastada da escola e quando as crianças chegam atrasadas são mandadas de volta a casa, têm falta, mesmo quando previamente os pais informam e justificam que por alguma razão a criança precisará de chegar mais tarde. Quem faz este controle é um indivíduo Xavante, a quem chamam fiscal ou guarda. Disse-me este, numa das conversas que tivemos, que não gosta de fazer isso, que não acha bem, que isso não é escola diferenciada, mas que é seu dever cumprir as ordens que recebe dos padres. As faltas, por sua vez, são punidas com uma redução das notas, o que leva à necessidade de esforços adicionais por parte dos alunos a fim de obter resultados positivos, provocando desgaste, desinteresse ou frustração, induzindo-os à desistência e à repetição do ano, e aumentando a estatística do insucesso escolar entre os povos indígenas.

Os professores de *Idzö’uhu* não gostam e opõem-se a este sistema. Nesta aldeia não se impede a entrada das crianças que chegam atrasadas nem se dá falta às que não vão. Contudo, apesar do direito a uma escola com currículo, horários, calendários, etc, diferenciados, persiste uma exigência oficial de cumprimento de horários que, para a sua escola ser reconhecida, tem de ser observada. Disseram-me que a qualquer momento pode aparecer alguém para

¹⁷⁹ As ideias de Durkheim, que elaborou um conjunto de lições dedicadas à ética doméstica, ética ocupacional, ética cívica e, também, sobre deveres em geral, certamente ajudariam estes professores a reflectir sobre a questão. Segundo Durkheim, são tantas as morais, ou éticas, quantas as profissões, e aos professores cabem deveres que são diferentes dos que cabem aos demais actores sociais. Na verdade, para este autor, no seio de cada sociedade encontra-se uma pluralidade de morais a funcionar paralelamente, e a profissional estaria entre a familiar e a cívica (Durkheim [1950]1983:4-5). Ele diz, ainda, que “a moral profissional será tanto mais desenvolvida, e terá funcionamento tanto mais avançado quanto maior consistência e melhor organização tiverem os próprios grupos profissionais” (ibid:7). Os professores de *Idzö’uhu* estão conscientes de que têm um papel crucial em tudo aquilo que a introdução da educação escolar desencadeia naquela pequena comunidade. Mas a situação também é nova para eles, e administrar os vários papéis que em cada um se fundem é um desafio cujo resultado ainda está em aberto.

fiscalizar! Por outro lado, não sei se devido a esta exigência, se devido à formação dos professores e anos de prática na escola da missão, estes são de opinião que a frequência e a pontualidade são importantes para o bom desenvolvimento do aprendizado escolar, e estão à procura de soluções. A brincadeira em que as crianças se acordam umas às outras enfarruscando os rostos com o carvão é uma solução ainda em experimentação. A boa receptividade por parte das crianças, o facto de ajudá-las a estar mais prontas e dispostas para a escola, e os traços culturais que relembra, têm sido os seus pontos mais positivos.

Cesarina Tsinhõts?'êhutu?, como professora e como mãe, gosta da brincadeira, diverte-se ao ver as crianças em disputa, acha que estas também se divertem e reconhece a importância da introdução de elementos próprios da cultura Xavante na busca de uma solução para o cumprimento dos horários escolares. Por outro lado, pensa que esta brincadeira matinal tem deslocado dos pais para os professores uma responsabilidade que julga pertencer aos primeiros. Em Sangradouro foram todos – crianças, pais e professores – habituados à sineta e às faltas. Em *Idzö'uhu* não só não há sineta nem faltas, como também se estimula a participação da criança nas actividades domésticas e produtivas. Os pais devem avisar quando as crianças não podem ir às aulas ou se atrasam, e os professores devem aceitar e conseguir ajustar as exigências do aprendizado escolar a este ritmo de frequência.

“Algumas mães ou pais avisam antes da gente iniciar... olha, o meu filho vai na roça, a minha filha vai ajudar a mãe, vai cuidar do irmão, vai fazer a comida... aí eu deixo. A criança é interessada de ficar na escola mas a mãe segura para fazer trabalho em casa. Os pais também estão interessados dos filhos saber, conhecer o que é da outra cultura, principalmente a dos brancos, gostam de mandar eles na escola. Mas, estamos só iniciando. Acho que a gente ainda não deu para entender bem o que é escola diferenciada!”

(Cesarina Tsinhõts?'êhutu?)

Conciliar estes dois universos de aprendizado, discernir prioridades e o que é importante num e noutro, definir os papéis de pais e professores num conjunto de circunstâncias que é novo para todos, não é tarefa fácil. Em conversa com algumas mães percebi que as opiniões se dividem. Há as que dizem que chamar as crianças para a escola é algo que compete aos professores, que a mãe ou o pai pode estar longe na roça ou na pesca, para onde vão muito cedo, ou que não têm relógio, e que podem até nem saber se é dia da semana ou domingo. E há as que dizem que todos têm condições de saber se é dia de escola ou não, e que a obrigação da mãe e do pai é de acostumar a criança a acordar cedinho, ir tomar banho no rio, comer alguma coisa e seguir para a escola.

Mas nesta discussão há, ainda, outro problema a considerar. Se é verdade que a brincadeira do carvão estimula nas crianças o hábito de acordar cedo, também as mobiliza para perceber que há na aldeia quem não o faça. Eu não presencio directamente nenhuma situação que isso me indique, mas sou informada de que quando o professor Rómulo Tsereru'õ começou esta brincadeira, o entusiasmo das crianças era tal que, em seguida, iam em busca dos adultos e jovens que ainda dormiam, e também tentavam enfarruscar-lhes a cara. Tenho a certeza de que os habitualmente madrugadores gostaram da ideia, entre estes, os anciãos, mas sei que muitos dos que foram surpreendidos pela fuligem ficaram zangados e que se incomodaram muito com esta inovação das crianças. Até que ponto se gerou, então, um movimento contrário por parte dos adultos preguiçosos descobertos, desestimulando as crianças que pertencem à sua própria casa a não acordarem tão cedo, é algo que não consigo saber. As minhas perguntas recebem risos constrangidos como respostas e percebo que não lhes interessa ferir susceptibilidades, o que posso entender e respeitar.

Durante a minha estadia na aldeia, porém, apercebo-me de uma das razões que poderia estar na origem de haver tanta dificuldade em acordar cedo. Em muitas das noites, depois de se apagar a fogueira do *warã*, uma grande parte das pessoas de *Idzö'uhu* desloca-se para a casa que antes era escola e que agora

abriga o equipamento de vídeo e televisão, conectados a um painel solar¹⁸⁰, e que serve também como espaço comunitário para algumas actividades e reuniões. Aí, homens e mulheres de todas as classes de idade, e crianças também, assistem até bem tarde a vídeos trazidos da aldeia de Sangradouro. De todas as vezes em que acompanho essas sessões, os vídeos são de muita acção e extremamente violentos, com lutas, sangue, armas, tiroteios, explosões e cenas de sexo. Sentados em esteiras, alguns enrolados em cobertores, os Xavante olham fixamente as imagens, quase sem trocar comentários entre si. As crianças acabam por adormecer no colo das mães, que por vezes se retiram mais cedo ou também acabam por adormecer no chão, só indo para casa quando termina a sessão. Ao me verem naquele espaço, não manifestam qualquer tipo de embaraço, nem mesmo os velhos, que quase sempre se retiram mais cedo que os demais, ou os professores Rómulo Tsereru'õ e Lucas Ruri'õ que, segundo eles mesmos me disseram, geralmente ficam até ao final.

A professora Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, a quem nunca vejo nas sessões nocturnas de vídeo que observei, diz-me ter ido algumas vezes no início mas que tinha deixado de ir porque não achava bom. Não sei até que ponto este comportamento se deve à minha presença temporária na aldeia, mas, mesmo que assim seja, indica um processo reflexivo em curso, seja ele qual fôr. Ela adianta-me que não concorda que as crianças vejam aqueles vídeos mas, quando tenta explicar porquê apenas menciona o problema de ficarem com dor de cabeça, de dormirem tarde e de não se aprontarem cedo para a escola do dia seguinte, ficando cansadas e moles. Mesmo assim, não consegue evitar que seus dois filhos de 6 e 9 anos escapem para a casa da televisão. Só o menor de 4 anos não vai porque tem sono muito cedo e ainda é muito apegado com ela. Os seus meninos não chegam atrasados à escola porque ela os obriga a acordar e a prepararem-se em tempo. Quando pergunto porque que não os impede de ir ver os vídeos, uma vez que não concorda com isso, diz-me que não adianta porque o

¹⁸⁰ Instalado pela organização Green Peace.

pai deles, tios e primos, também vão, e não parece querer falar muito mais sobre esta questão.

Não posso esconder que fiquei surpreendida. Esta reacção, no entanto, prende-se menos a uma questão de gosto pessoal por este tipo de filmes e muito mais ao confronto entre estes e o projecto de *Idzö'uhu* como um todo e, particularmente, ao que se referia às crianças e à educação. Tudo me parecia imensamente ambíguo e paradoxal em relação aos objectivos da aldeia, embora pudesse compreender a atracção ou fascínio dos Xavante pelas imagens na televisão, sons, efeitos especiais, lutas, sentimentos e comportamentos sexuais diferentes dos seus, tudo isso veiculado através de um equipamento sofisticado que estabelece uma ponte com o moderno mundo da tecnologia. De qualquer modo, as questões educativas em que estava a trabalhar junto com os professores tornavam pertinente a necessidade de esclarecer algumas dúvidas.

Desta feita, tão logo surge uma oportunidade, tento abordar o assunto com o Lucas Ruri'õ. Ele explica-me, então, que a maior parte daqueles videos são gravados na aldeia de Sangradouro¹⁸¹ e trazidos pelos *ritei'wa*, que dormem na casa onde está a TV¹⁸². Inicialmente, a maior parte dos videos eram pornográficos, diz-me. Ele não gostou nada daquilo, falou bem alto com eles no *warã*, disse que ia falar com o Hipa'ridi, que foi quem conseguiu aquele equipamento para a aldeia tendo outro propósito em mente, e os *ritei'wa* começaram a escolher outros videos. Ele acha que os que actualmente trazem, ou

¹⁸¹ Na missão de Sangradouro existe um gerador que fornece energia eléctrica também para a aldeia adjacente. Se até algum tempo atrás os Xavante só viam o que os padres permitiam, através de uma extensão colocada a partir do aparelho de reprodução de video da Missão, hoje a aldeia tem várias antenas parabólicas e os índios têm livre e directo acesso a muitos canais de TV. Alguns dos *ritei'wa* de *Idzö'uhu* ainda estudam na missão, deslocando-se para aí quase todos os dias e mantendo contacto próximo com os *ritei'wa* de Sangradouro.

¹⁸² Os *ritei'wa* são os rapazes que já foram iniciados. Tendo deixado o *hõ*, onde viveram como *wapté* durante alguns anos, mantêm-se unidos, formando uma classe de idade. Não podem voltar a morar com as suas famílias e, enquanto estiverem solteiros, agrupam-se para dormir, ao relento, em alguma casa desocupada ou na varanda da escola, por exemplo. Os *ritei'wa* de *Idzö'uhu* costumam dormir na casa onde estava o equipamente de video e televisão.

seja, aqueles que eu vi, já são melhores do que os anteriores e que até mesmo o velho gosta de os ver porque, segundo este, é uma maneira de aprender sobre a vida e a cultura dos brancos. Quando lhe pergunto como é em relação às crianças, se ele acha bem ou mal que elas assistam àqueles vídeos e que fiquem até tão tarde acordadas, ele atrapalha-se um pouco, diz que eu estava certa de perguntar, e responde que compete a cada família decidir, que é difícil controlar, que o equipamento pertence à comunidade, que estão tentando achar a melhor maneira de o usar. Contrapõe, ainda, que ele mesmo traz outro tipo de filmes para a aldeia. Com efeito, também me é possível assistir a várias sessões durante o dia, em que Lucas Ruri'õ exibe filmes ou documentários sobre outros povos indígenas, sobre a vida de animais, sobre os cursos de formação de professores (Projeto Tucum¹⁸³), escolas experimentais e actividades desportivas. Estas sessões têm, no entanto, bastante menos assistência do que as noturnas, uma vez que acontecem em pleno dia, quando a maior parte dos adultos está envolvida nas suas tarefas domésticas e produtivas.

Ao indagar a Rómulo Tsereru'õ, o professor mais directamente envolvido na brincadeira do carvão, sobre o horário tardio em que as crianças dormem e o tipo de vídeos a que assistem, ele primeiro ri-se e, depois, com naturalidade, diz que não acha bom mas que ainda não tinham descoberto como proceder. A casa onde está a televisão é, na verdade, uma grande estrutura octavada, feita de fortes troncos de madeira e coberta com palha de buriti. Apenas três das laterais estão igualmente forradas com buriti. As restantes são completamente abertas. Como as crianças costumam entrar em todos os lugares, eles, os adultos, ainda não descobriram como impedir ou evitar o seu acesso àquele espaço quando estão a ser exibidos vídeos que elas não deveriam ver. Este professor diz-me, ainda, que realizou a brincadeira do carvão até as crianças

¹⁸³ Projeto Tucum foi um Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, coordenado pela Secretaria de Educação e pela Coordenação de Assuntos Indígenas, Cuiabá, Mato Grosso. Teve como proposta o intercâmbio cultural entre os povos indígenas do Mato Grosso, e a procura de soluções diferenciadas e bilíngues para a educação escolar a praticar nas suas respectivas áreas. Decorreu de 1996-2001.

e a comunidade estarem habituadas a acordar cedo e se aprontarem a tempo para a escola. Depois parou, porque não era preciso. Mas que “agora” estão precisando de novo, e por isso ele tinha recomeçado.

Como acompanho todos os dias escolares na aldeia enquanto lá permaneço, posso observar que há, efectivamente, diferenças entre as manhãs que se seguem a sessões nocturnas tardias na sala da televisão e as subsequentes a noites em que essas sessões não decorrem, e entre as manhãs em que acontece a brincadeira do carvão e as em que as crianças acordam por si (ou são acordadas por alguém do seu grupo doméstico). Estas diferenças não se referem só à pontualidade, mas, basicamente, ao modo como decorrem as aulas e ao resultado final em termos de conteúdos e de satisfação por parte dos alunos e da professora. Quando o dormir e o acordar acontecem em desarmonia com o ritmo escolar, a atenção e disposição das crianças para a escola são menores, uns ficam mais apáticos, desatentos, desinteressados pelas lições, outros mais impacientes com os colegas e consigo mesmos, provocando mais brigas e choro do que o habitual.

A grande questão não se prende, portanto, apenas à delimitação ou intersecção dos papéis dos professores e dos pais mas, sim, estende-se à comunidade como um todo, num amaranhado de elementos de diferentes culturas que vão influenciando comportamentos individuais e colectivos, em busca de um novo arranjo. Em *Idzö'uhu* os professores são também pais de crianças que são seus próprios alunos, o que geralmente não acontece nas nossas escolas. A televisão não está na sala de visitas de cada casa, permitindo autonomia às famílias para seu uso, e sim num espaço comunitário ao qual todos têm acesso, sem limite de idade. Como já vimos quando fiz a apreciação da bibliografia sobre os Xavante, as suas crianças têm liberdade de deslocação no espaço e de presença em todos os acontecimentos, excepto naqueles poucos, públicos ou privados, em

que existem regras societárias que cerceiam o seu acesso e participação¹⁸⁴ e nos quais as sessões de vídeo, de tão recentes, por enquanto, não se incluem.

A escola, a televisão e os vídeos não são totalmente novidade para estes Xavante, uma vez que quando viviam em Sangradouro já a estes tinham acesso. O que é nova é a maneira como em *Idzö'uhu* querem integrá-los ao cotidiano de todos, uma vez que sobre estes têm um domínio diferente do que havia na aldeia da missão e a sua proposta de incorporação do que vem da cultura dos brancos pretende que tudo passe por uma fina triagem reflexiva. O que é interessante observar, do ponto de vista da Antropologia, é o modo como este processo se desenvolve através de todos esses constrangimentos. Por sua vez, este acompanhamento deveria trazer aos órgãos superiores que cuidam dos rumos da educação escolar, uma visão mais compreensiva das dinâmicas em curso, de modo a que haja respeito e consideração pelos modos próprios aos povos indígenas de solucionar seus problemas e de enfrentar os desafios decorrentes do contacto com a sociedade não-indígena, e com tudo o que desta advém.

¹⁸⁴ No ritual de iniciação à vida adulta – *Wai'á* – existem ritos que as crianças não podem em absoluto acompanhar, por exemplo, quando os ‘segredos’ são transmitidos aos iniciandos ou quando estes ficam no resguardo após a furação das orelhas, e ritos que elas podem apenas observar à distância, como por exemplo, algumas das danças que se fazem na área central da aldeia, também por ocasião deste ritual. Quando os homens mais velhos e os *danhohui'wa* chamam os *wapté* para ‘bater água’ de madrugada no rio, estando ainda escuro e muito frio, ou partem a meio da noite para uma caminhada na mata, que pode durar alguns dias, entre outros objectivos, estão indirectamente a evitar o acompanhamento das crianças. Na vida doméstica, assistir a cenas de intimidade dos pais ou escutar conversas que não devem ser transmitidas também é evitado, ao solicitar-se às crianças a execução de tarefas que as afastem do lugar.

Aprender, ensinar, conhecer e saber

"Ela é menor, nem fala ainda, está observando o irmão, está sempre junto do irmão. Eles não se separa. Eles vai junto na escola e eu deixo. Por isso a escola da minha aldeia é melhor porque a liberdade é da criança. A criança quer participar, quer ver, e antes de entrar na escola [leia-se, ter idade para iniciar a escolaridade oficial obrigatória] já vai participando de tudo. Aí já vai aprendendo."

(Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?)

Esta possibilidade de levar para a escola os irmãos ou irmãs menores não existe entre nós, nem existia na missão¹⁸⁵. Porém, que as crianças mais velhas cuidem das mais novas, mesmo que as primeiras tenham apenas 3 ou 4 anos, é algo absolutamente comum não só entre os Xavante mas também entre vários outros povos indígenas no Brasil (Cohn 2000, Ferreira 1992, Gregor 1977, Lopes da Silva 1981, 1987a e 1987b, Lopes da Silva, Macedo & Nunes 2002, Melatti 1987, Novaes 1993 e 1986, Nunes 1999, Ramos 1990, Vidal 1977, entre outros). Obviamente, existem gradações nesses cuidados, e quanto mais crescida é a criança maiores são as suas responsabilidades. Cuidar de uma irmãzinha ou irmãozinho limita apenas parcialmente a mobilidade e actividade da criança mais velha que está com esse encargo. Pondo-o ao colo ou dentro da cesta, desde que a sua estrutura física permita transportá-lo, dando-lhe a mão ou simplesmente fazendo com que o pequeno/a a siga, a criança vai ao rio, a outras casas, junta-se com outras crianças, brinca e pode até mesmo fazer algumas outras tarefas domésticas. Nas manhãs em que há escola em *Idzö'uhu*, os cuidados com os irmãos menores – *aiuté*, *watebremire* e *ba'õtõre* – também não impedem a frequência às aulas dos *watebremiti*, *airepudu*, *ba'õno* e *adzarudu*, muito embora

¹⁸⁵ Estes traços parecem ser, no entanto, recorrentes em muitas sociedades não-ocidentais na fase inicial de introdução da escola ocidental ou em áreas rurais europeias mais isoladas e de menores recursos. Ver exemplos em Firth (1929) sobre a escola Maori, e Iturra (1990a e 1990b, 1998 e 2000), Vale de Almeida (1995) e Vieira (1998), sobre a introdução da escola em áreas rurais em Portugal.

esta prática não aconteça diariamente e seja pertinente mais às meninas do que aos meninos¹⁸⁶. De qualquer modo, isto ocorre apenas na turma da manhã.

Na turma da tarde, maioritariamente composta por *ritei'wa*, onde só há um *airepudu* e uma *adzarudu*, o mesmo não acontece. A *adzarudu* que frequenta a turma da tarde é a sobrinha (HZD) de Cesarina Tsinhôts?'êhutuw?, que a adoptou para que a ajudasse em casa, já que tem os afazeres de professora acrescidos aos de mãe e mulher, e só tem filhos meninos. Ela só falta às aulas em duas ocasiões: nos dias em que tanto Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? como seu esposo estão fora da aldeia e, portanto, precisa de cuidar dos três filhos do casal, e quando passa uns dias com a sua mãe, numa aldeia vizinha. O *airepudo* e os *ritei'wa* são muito assíduos, faltando apenas quando são recrutados para colaborar na abertura de clareiras para estabelecimento de roças, ou quando acompanham os homens às pescarias. O professor Rómulo Tsereru'õ, geralmente, participa nessas actividades e, logo, nos dias em que estas acontecem não há aulas para a turma da tarde.

Pelo que me é possível observar de manhã, as crianças que precisam de cuidar dos irmãos ou irmãs menores, preferem levá-los para a escola do que ficar em casa pelos mesmos motivos, apesar das interferências que isto pode provocar na sua participação na aula. Vejo, em duas ou três ocasiões, mães se dirigirem à escola, já no decorrer da aula, e pedir a suas filhas – *ba'õno* ou *adzarudu* – que vão para casa olhar pelos *aiuté*, enquanto ela vai ao rio ou à roça. Elas vão, obedecem, mas percebo-as algo contrariadas. Quando pergunto a Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? se assim é, esta confirma que normalmente a criança não quer sair da escola, mas que tem de ir para casa e lá permanecer porque além do/da *aiuté* para cuidar, também precisa de olhar pelo fogo. A professora deixa

¹⁸⁶ Embora cuidar de bebés ou crianças bem pequenas seja uma tarefa predominantemente feminina, pode acontecer que os meninos sejam chamados a cuidar dos seus irmãos, irmãs, primos e primas menores. Isto acontece nos grupos domésticos onde há menos meninas, ou onde estas já precisam de se ocupar com outro tipo de tarefas domésticas.

que estas situações aconteçam, não interfere, mas acha que são prejudiciais à criança e ao seu processo de aprendizagem na escola, porque assim perde a oportunidade de fazer junto com os colegas, e porque em casa não vai ter quem a ensine ou faça de novo com ela. Por outro lado, a tal educação diferenciada prevê que isto ocorra. Como proceder? Como equilibrar essas duas instâncias educacionais: a escolar e a doméstica, ambas necessárias para a vida Xavante dos dias de hoje?

“A criança aprende com os pais. Primeira aula é dos pais. Na escola estamos complementando o aprendizado. Todo o mundo tem que estar envolvido na formação dos alunos. Não só os professores. Mas só algumas famílias tiveram essa coragem de confrontar as dificuldades, as suas reacções.” (Lucas Ruri’õ)

Sem contar com os mais pequenos que ainda não têm sequer idade para estar na escola – *ba’õtõre e watebremire* –, mas que vão lá quase todos os dias, a turma de Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? abrange mais de dois níveis diferentes de aprendizagem. Não é nada fácil organizar os grupos, separá-los e fazer actividades de acordo com essas diferenças, de modo a dar atenção a todos, a não prejudicar uns por causa dos outros, e, igualmente, a procurar momentos em que todos possam estar e participar juntos numa só vivência escolar. As cadeiras colocadas em filas, umas atrás das outras, tal como as classes da escola na missão salesiana, ou as de qualquer escola mais conservadora, ocupam um pouco mais que a metade da sala mais próxima do quadro e, na maior parte das vezes, são usadas pelos alunos que já fazem exercícios de escrita e leitura. Os outros espalham-se pelo resto da sala, geralmente fazendo jogos, desenhos e grafismos em folhas de papel que colocam no chão. Antes das actividades começarem e enquanto aguardam que todos cheguem, porém, três dos *watebremiti* começam a cantar e a dançar, reproduzindo sózinhos cantos e danças que são próprios das crianças e que costumam entoar e dançar com o velho Adão no centro da aldeia ou de casa em casa. Para além destes, tentam reproduzir cantos que ouvem frequentemente aos adultos e em cujas rodas de dança podem

também participar. Segundo a professora, as crianças inventam sons para as palavras que não percebem claramente. Ela não os corrige e deixa que continuem a cantar pois, certamente, na vez seguinte que se cantar e dançar na aldeia, cada criança terá oportunidade de aprender um pouco mais.

O espaço apertado entre cadeiras e quadro, porém, não convida a que se faça uma roda maior na qual todos os alunos e alunas se possam juntar para dançar. Esta disposição não agrada à professora, nem para a dança, porque não dá espaço para formar a roda, nem para as aulas porque há crianças que ficam atrás e outras à frente, umas encobrendo as outras, ela não vê todas por igual, e tampouco é vista. Gostaria de mudar, de colocar as cadeiras “como um arco-íris”, mas mostra-se algo resignada, uma vez que a turma da tarde prefere usar as cadeiras em fila e a mulher que limpa a sala arruma-as sempre desse modo, exactamente como na missão. Falar comigo sobre a questão, porém, parece que lhe dá coragem para, logo no dia seguinte, organizar ela mesma as cadeiras num largo semi-círculo aberto para o quadro. A partir de então, as crianças dançam nesse espaço todas as manhãs, como início da actividade escolar. Compõe-se, assim, uma roda de crianças dentro de uma roda de cadeiras. As paredes da escola não formam um espaço circular, como havia sido desejado inicialmente, mas, um pouco mais afastado, é arredondado o anel de casas da aldeia, constituindo-se assim uma roda mais exterior, imagem esta que ilustra o que páginas atrás Lucas Ruri’õ expressa sobre a força simbólica da organização espacial Xavante¹⁸⁷.

Diz-me Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? que, idealmente, deveriam dançar não na escola mas sim em frente de cada casa, como os *wapté* fazem com seus *danhohui’wa*. Cantar e dançar dentro da sala antes das aulas começarem é, no entanto, um hábito que veio da escola da Missão de Sangradouro, muito embora não ocorra aí todos os dias. Recordo que a aldeia Xavante de Sangradouro está localizada a 400 ou 500 metros da sede da missão. Aí, iniciar o

¹⁸⁷ Ver, neste Capítulo, pág. 242, trecho da entrevista ao professor Lucas Ruri’õ.

dia na escola saindo para dançar de casa em casa, tornando a dança um acontecimento colectivo, como é tão próprio da cultura Xavante, era algo incompatível com o esquema escolar da Missão. Os padres diziam que não podiam perder tempo e que, assim, mal acabasse a dança realizada dentro da escola, deviam sentar-se para começar os trabalhos. Em *Idzö'uhu*, do ponto de vista da distância, dançar de casa em casa como uma actividade escolar seria mais fácil, e até acontece no início, mas vão deixando de o fazer. Por um lado, porque esta prática é mais demorada e concluem não haver tempo para o fazer antes do horário fixado para o início das aulas. Por outro, porque se o fazem dentro do horário de aulas, reduz-se o tempo das actividades que são consideradas 'de estudo', o que me dizem não ser oficialmente aprovadas. Por outro, ainda, há opiniões dentro da aldeia de que a escola deveria ser para actividades da cultura do branco, ou seja, ler, escrever e contar. Perante tudo isto, naquele momento e até que achar outra solução, a melhor parecia ser continuar a cantar e dançar dentro da sala.

"Foram 40 anos com a missão salesiana, 40 anos com o mesmo estilo que eles estabeleceram, que está sendo praticado nas escolas. Não são poucos anos. Para a gente tentar outras formas... quem vai acreditar assim de imediato? Então, vai haver esses impedimentos, essa desconsideração! Demoram, não concordam. Eu aceito. Isso faz parte da realidade. Mas nem por isso eu vou deixar de tentar outros caminhos. Não posso ficar dentro do que foi padronizado!"

(Lucas Ruri'õ)

Uma vez finalizados os cantos e danças, as crianças sentam-se um tanto aleatoriamente nas cadeiras e dispõem-se a escutar o que a professora lhes quer dizer. Num dos dias, a aula é sobre o sapo. A professora usa uma prancha com um desenho estilizado de um sapo, onde está escrito *uti*, que significa sapo na língua dos Xavante. As crianças conhecem os sapos, há bastantes por ali em época de chuva, e conversam sobre onde eles moram, como se escondem e quando aparecem, que cores têm, como eles são, como pulam, comem, cantam,

se provocam medo, se são engraçados, etc... e a única palavra que escuto Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? dizer em português é “sapo”. As crianças da aldeia, que não sabem mais do que algumas palavras dispersas em português, repetem e memorizam a palavra sapo sem dificuldade. Em seguida, a professora organiza uma espécie de jogo em que as crianças imitam os pulos do sapo. Na história que ela vai contando surge uma cobra, cujo serpentear as crianças também imitam, arrastando o corpo pelo chão. A cobra persegue o sapo e este tenta fugir o mais que pode. Umas crianças são sapos e outras cobras, e a brincadeira fica muito divertida, a maioria rindo muito, e apenas alguns ‘sapinhos’ ficam momentaneamente mais tristes por não conseguirem escapar do temível perseguidor.

Finalizada a brincadeira, Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? tenta concretizar, no quadro, com giz, um grafismo que faça lembrar o pulo do sapo e a sinuosidade da cobra. As crianças desenhavam no ar, de indicador estendido, os traços do grafismo e olham em torno da sala em busca de algo mais que faça lembrar esses desenhos, o que fica difícil já que há pouquíssimos objectos naquele espaço. As grades de ferro da janela são o único exemplo que conseguem achar. Em seguida, os grupos separam-se. Os menores, que ainda não sabem escrever, vão para o fundo da sala; a professora desenha um círculo onde cada um deve ficar, formando uma roda, distribui papel e lápis de cor. Numa folha traça o grafismo e as crianças deverão tentar desenhar o sapo e a cobra, a trajetória do pulo e a da perseguição. Entregam-se de imediato à tarefa, uns mais audazes e outros mais inseguros, olham muito o que cada um vai fazendo e comentam entre si. Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? diz-me que estão comparando, falando sobre detalhes concretos, como, por exemplo, os olhos e a boca dos animais, ou subjectivos, como a sua velocidade e beleza, o que em alguns desenhos dá para perceber, e em outros não é possível distinguir mais do que aquilo que, para todos os outros, são rabiscos.

"Quando alguns terminam, eu mostro para os outros ver, aí os outros se anima e vão aprendendo com os que já fizeram. Eles se ajudam, não é imitar, não vai pegar o material para ele fazer e ficar parado. Não! Ele diz, é assim, faz assim, coloca assim, pega esse, só falando e aquele que está fazendo vai pegando como o outro está explicando. E eles também inventa quando está fazendo. Eu deixo!" (Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?)

Os resultados dos desenhos e dos grafismos refletem diferentes habilidades motoras que nem sempre estão em relação directa com as idades. Desde o manejo do lápis à percepção das formas, cores e texturas, passando por características tais como paciência, atenção e interesse no executar da tarefa, cada criança se manifesta naquilo que é, sabe e sente. Segundo Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, dar logo lápis, antes de exercitar a mão com outros materiais, não é um bom método, ainda que esta atitude contrarie algumas expectativas mais imediatas, quer por parte das crianças, quer por parte dos pais. Afinal, lápis, caneta, borracha, caderno, régua são materiais intrínsecos à “escola do branco”¹⁸⁸, diz-me. Ela insiste, porém, em usar sementes, pauzinhos, terra, folhas de árvore, capim, cera de abelha, entre outros materiais colectados por ali mesmo, gerando alguns recursos que podem contribuir para melhorar as habilidades motoras e que, ao mesmo tempo, proporcionam variedade e invenção, propõem novos desafios e podem despertar interesses ainda adormecidos.

"Eu peguei algumas ideias do Piaget"¹⁸⁹, mas depois tentei fazer, criar sozinha para eles, para eu não ficar só imitando os outros que já fizeram. Aí é que nós vamos criar agora como é a escola. Nós, de Idzö'uhu. Não fazendo o mesmo. Criando!"
(Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?)

¹⁸⁸ Ver na nota 28, neste Capítulo, algumas referências sobre a introdução da educação escolar, em outras sociedades de tradição oral.

¹⁸⁹ A ideia de incluir este trecho dos depoimentos de Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? não tem, neste contexto, o objectivo de criticar ou avaliar a sua formação no Magistério Primário, nem tampouco a própria obra de Piaget. A intenção é, sim, a de mostrar que esta professora teve acesso a trabalhos teóricos sobre Pedagogia, que tem condições de avaliar as suas contribuições, de lhes tecer críticas ao longo de um discurso reflexivo, e de propôr as alternativas que mais se adequem à realidade onde exerce as suas funções educativas.

Enquanto esperam que a professora encaminhe esta actividade com os menores, as restantes crianças sentam-se nas cadeiras, acompanham o que está a acontecer, conversam entre si e vão preparando o caderno e o lápis. Para elas haverá um exercício de leitura e escrita, igualmente sobre o sapo e a cobra. Em vez do grafismo, vão trabalhar com a palavra *uti*, aprendendo a escrever o “u” com letra maiúscula e minúscula. O mesmo acontece com a palavra “sapo”. Cesarina Tsinhôts?’êhutuw? escreve no quadro pequenas frases em Xavante sobre o *uti* e elas as copiam no caderno. A ortografia de umas é muito boa, conhecem as letras, lêem algumas das palavras. Outras tentam imitar a grafia o melhor que podem, mas é possível perceber que não identificam os desenhos ou sons de cada uma delas, que não têm noção do processo de juntá-las para formar palavras. O pequeno grupo é muito heterógeneo. A professora reconhece que não é fácil atender os alunos individualmente e considera que o processo de escolarização se tornará ainda mais complicado se seguir os livros escolares que, oficialmente, são destinados para a escola.

“Eles folheiam só para ver os desenhos. Reflectir, pensar, fazer a leitura, eles não fazem. Nós não podemos entrar logo nos livros de língua portuguesa. O principal é a gente explicar como é na nossa língua, depois que eles aprenderam a fixar bem a raiz dos Xavante, aí, eles podem aprender na língua portuguesa, quando está na terceira série. Não na alfabetização!”
(Cesarina Tsinhôts?’êhutuw?).

Os livros escolares que a Prefeitura de General Gomes Carneiro, Mato Grosso, envia para *Idzõ’uhu* são aqueles que vão para outras aldeias indígenas e para todas as outras escolas brasileiras. Se já é difícil adaptá-los às variadíssimas realidades sociais, económicas, geográficas, ambientais, históricas e culturais do Brasil não-índio, país de tão enormes contrastes, o seu uso tem dificuldades adicionais em áreas indígenas onde a língua portuguesa não é sequer falada pelas crianças, como é o caso desta pequena aldeia¹⁹⁰. Os professores

¹⁹⁰ Para além dos diferentes contextos linguísticos e sociais que devem ser levados em conta, é preciso não esquecer que há uma diferença fundamental entre a cultura dos livros e a cultura

preferem, então, não seguir estes livros rigorosamente. Uma das alternativas que se apresenta é a criação dos próprios materiais de apoio pedagógico, buscar em si mesmos os conteúdos e métodos a aplicar¹⁹¹. Mas a tarefa não é fácil e os professores gostariam de poder contar com o apoio de linguístas, pedagogos e antropólogos, num esforço conjunto. Enquanto isto não acontece, juntam memórias da sua formação no magistério primário com a experiência de vários anos como professores na missão, como mães e pais, e submetem tudo a uma reflexão crítica sobre a realidade da educação escolar para seu povo, e vão tentando soluções. Da mitologia às situações de cotidiano, o leque de possibilidades a explorar é grande e variado, e tudo pode servir de exemplo a ser trabalhado. Ainda que de modo muito incipiente, já está em curso a elaboração de desenhos e textos sobre os mitos, sobre a trajetória dos Xavante em território brasileiro, as suas danças, adornos, dieta, fauna e flora, instrumentos de uso diário, etc. Nestes últimos incluem-se muitos objectos industrializados que hoje em dia são usados correntemente na aldeia: copo, faca, bicicleta, machado, remédio, camião, bola, caderno, lápis, entre outros.

O professor Lucas Ruri'õ tem recolhido este material elaborado pelos alunos e demais professores, e disse-me estar a organizá-lo. Mesmo sabendo que esta é uma tarefa mais própria para os pedagogos que, espero, apoiem o projecto, peço-lhe algumas vezes que me mostre o que já havia

oral de muitos povos do mundo. A partir de investigações realizadas em áreas rurais portuguesas, onde a cultura oral é a que predomina, Raul Iturra conduz uma reflexão que em muito pode ser útil a pensar sobre a questão dos livros a serem usados nas escolas indígenas. Para este autor, a cultura letrada generaliza ideias e não considera o saber oral destas sociedades, despersonalizando-o ao privilegiar uma universalidade do pensamento. Alude, ainda, a um desfasamento do ensino letrado em relação à actualidade que se vive nos contextos onde o saber oral é importante, considerando a substituição deste pelo primeiro como “impossível” (Iturra 1990a:67-76). Talvez a experiência indígena na produção de livros e outros materiais didácticos, embora iniciante, possa dar algumas pistas para se resolver este problema ou, pelo menos, para levar esta reflexão adiante.

¹⁹¹ Desde o final dos anos noventa, o MEC, através da sua Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas-CGAEI, tem procurado apoiar os cursos de formação de professores indígenas, as oficinas de produção de textos e a publicação de livros didácticos específicos. Estes esforços, contudo, não conseguem responder de maneira satisfatória a toda a demanda existente.

recolhido e que me conte como está pensando sistematizar essas informações. Enfim, talvez ocorressem boas ideias enquanto conversássemos. O momento propício demora e, finalmente, já na última semana da minha estadia na aldeia, acaba por me mostrar uma pasta com desenhos representativos de mitos e esboços de algumas pranchas com palavras em Xavante e em português, que poderiam vir a compôr uma cartilha bilíngue. A abertura e perspicácia que sempre demonstra em tudo o que se refere à construção de um projecto educacional próprio, não condizem com esta demora, nem com um certo embaraço que lhe noto de cada vez que toco no assunto. Não chego a entender porquê. Talvez porque não confia o bastante em mim ou ache que não o posso ajudar, talvez porque memórias negativas de situações semelhantes o impeçam de se expôr mais uma vez, ou talvez, ainda, porque quer ganhar algum tempo e esteja a avançar nesse trabalho de organização e sistematização, antes de o mostrar e divulgar mais publicamente¹⁹². O que me apresenta na ocasião e se dispõe a comentar é um conjunto de materiais com muita potencialidade, porém, ainda incipiente no que refere a constituir um recurso didáctico eficaz. Lucas Ruri'õ tem consciência disso, sabe que há muito mais o que recolher e ordenar antes de atingir a forma ideal, e que precisa de ajuda para isso. Pensa, igualmente, que os livros didácticos oficiais não são para descartar totalmente e, sim, que podem servir como base para reflexão.

“A gente não vai dar um salto lá na frente. Não! A gente vai ter que aprender o processo. [Os livros didácticos]... podem desenvolver, enriquecer a maneira de trabalhar.

¹⁹² Lucas Ruri'õ publicou, em 2000, um livro bilíngue Xavante e Português intitulado *Daró Idzö'uhu Watsu'u / A História da Aldeia Abelhinha*, com a coordenação pedagógica de Helena Stilene de Biase, uma educadora com longa experiência na área Xavante, e colaboradora da Associação Xavante Warã (Ruri'õ & Biase 2000). O texto é de autoria deste professor e as ilustrações são de seu filho mais velho, João Lucas Ôwa'u. Segundo Biase, o livro foi concebido como material pedagógico para alfabetização na escola da aldeia e oferece possibilidades de intercâmbio com outras escolas. Para Hipá'ridi, que escreve a Apresentação do livro, este significa um passo concreto no sentido da educação escolar indígena diferenciada, uma vez que a escola serviu para o registro escrito de um conhecimento que é da comunidade e que as crianças já dominam oralmente. Em momento oportuno, voltaremos a reflectir sobre esta extraordinária conquista conseguida por *Idzö'uhu*: crianças, professores, demais comunidades e colaboradores.

Temos intenção de fazer mais material de apoio, melhorar o modelo, fazer melhor do que o primeiro. Por isso a gente quer registrar os trabalhos, valorizar o que a criança faz, e está nessa expectativa. Mas tem que ter orientação técnica. Como começar? Temos esperança de um dia ter resultado, ter a produção da própria escola, mas ter acesso a isso é dificuldade nossa.” (Lucas Ruri’õ).

Os livros escolares em português podem, portanto, ser utilizados igualmente mas de maneira diferente da que normalmente está implícita no seu uso nas escolas. Podem servir, portanto, para treinar leitura, estudar e aprender sobre a vida dos não-índios, e podem servir de mote para enfatizar comportamentos e traços culturais Xavante, criando-se uma espécie de educação comparada. Isto é o que acontece em outra aula de Cesarina Tsinhõts?’êhutuw?, que passo a comentar.

O texto escolhido pela professora para trabalhar com as crianças tem cerca de 10 linhas e conta a história de um menino chamado Chico, que é muito comilão. Quando vem da rua para casa, não fala com ninguém e vai directamente para a cozinha, abre o armário, o frigorífico, pega bastante comida e senta-se, “atolando” na mesa a comer. A mãe protesta, diz que aqueles não são modos de comer, ao que o menino responde de boca cheia, dizendo que ali não há mais ninguém além dos dois, que não faz mal. A mãe insiste em que ele deve se comportar de outro jeito para aprender e fazer certo quando estiver na presença de outras pessoas. O menino Chico não gosta do que ouve e vai-se embora.

Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? conta primeiro a história em Xavante, o que gera muito riso entre as crianças, levando alguns a tentarem imitar o protagonista desta. Depois, escreve o texto em português no quadro e as crianças copiam, sem que consigam ler mais do que uma ou outra palavra dispersa nas frases. A professora insiste, percorre frase por frase articulando bem as palavras em português, convidando as crianças a repeti-las e explicando seus significados, traduzindo algumas destas para a sua língua. Ainda nessa manhã trabalham com

a divisão de sílabas dessas palavras portuguesas. Não vou, contudo, discutir aqui a didática usada nesta aula. Para além de não me sentir preparada para o fazer – a contribuição da pedagogia seria aqui muito bem vinda e oportuna –, prefiro detalhar alguns dos aspectos que aludem à relação entre a cultura e as referências do menino Chico e as das crianças de *Idzö'uhu*, aspectos estes enfatizados pela própria professora quando, na conversa que temos depois da aula, me proporciona comentários e explicações adicionais.

Diz-me, então, que tinha escolhido aquele texto para, a partir do exemplo do comportamento do Chico, trabalhar com as crianças da sua aldeia o comportamento que elas mesmas têm para com a comida em casa e a merenda na escola.

"Eu falei com eles... para nós não existe mesa, geladeira, armário, só que vocês vão espiando onde tem comida, onde a mãe guardou, pega e vai para um cantinho da casa, ou para outra casa, ou para trás, e come tudo depressa, escondido. E aqui também existe, assim, quando a mãe briga com vocês, vocês saem correndo para casa da avó". (Cesarina Tsinhôts?'êhutuw?)

Para melhor elucidar as crianças sobre estes comportamentos, fornece-lhes vários exemplos do que havia presenciado nas suas viagens à cidade, em casa de amigos, na televisão ou em revistas, e confronta-os com exemplos que ocorrem na aldeia. Relembra-os da hora da merenda, que naquela manhã havia sido macarrão com sardinha em lata, quando as *adzarudu*, que estavam servindo, puseram muito nos seus pratos, derramando no chão, sujando tudo, e dando menos para os outros. Conta-lhes, também, que um de seus filhos acabou a sua comida primeiro e quis comer do prato do irmão menor, que chorou. Ela não gosta do que o filho comilão fez, briga com ele, que sai gritando, vai para casa da avó e só volta quando já estava escuro¹⁹³. Em seguida, compara

¹⁹³ Entre os Xavante também são considerados avó e avô – *i'rada* – os irmãos e irmãs das avós e avôs das crianças. Embora correntemente se use apenas a palavra *i'rada* para todos eles, diferenciam *i'rada aibö*, para MF, FF, MFB, FFB, e *i'rada pi'ö* para MM, FM, MMZ, FMZ (Lopes da Silva 1986:280). Maybury-Lewis (1984:277) considera *i'rada* como “qualquer

as famílias e as pessoas da cidade com as da sua aldeia, as casas de uns com as casas de outros e os objectos que existem em ambas, a maneira de guardar comida nas casas da cidade com a que os Xavante usam, a possibilidade que em Idzö'uhu existe de colher alimentos nas roças e no mato com a necessidade que na cidade existe de comprar tudo o que se precisa para comer, os trabalhos que fazem as pessoas das cidades com o que fazem as que moram em área rural. Trabalha as palavras que são novas para quase todos, ampliando quer o léxico Xavante, quer o do português. Explora, inclusive, a metáfora 'atolando na mesa' usando a imagem do camião da aldeia na época de chuva, quando atola nos caminhos lamacentos e não consegue mover-se mais.

Estamos perante uma experiência educacional diferenciada, em que a professora Xavante parte de um texto retirado do único livro escolar disponível, escrito numa língua praticamente estranha aos seus alunos, e inova. Cesarina Tsinhôts?'êhutuw? fala de outra cultura e da sua própria, de outros e de si mesma, sem entrar em juízos de valor carregados de preconceito para com aquilo ou aqueles que são diferentes. Ela gostaria, porém, de ter acesso a outros livros escolares, especialmente a livros que falem da vida dos Xavante, mas também de outras culturas indígenas. Afinal, para além de quererem salvaguardar suas referências, os Xavante também pretendem que as crianças de *Idzö'uhu* aprendam sobre a vida de outros povos. Surgem-lhe ideias, temas, métodos, mas têm dificuldade em transformá-los num instrumento de apoio a ser usado na aula. E diz-me a professora:

pessoa na geração dos avós de Ego ou ainda mais idosa". Segundo os meus dados, e também informações fornecidas por Hipa'ridi, nas casas de qualquer um dos seus *i'rada aibö* ou *i'rada pi'ô*, as crianças recebem tratamento semelhante no dia a dia. As duas situações de conflito que presenciei, uma entre *watebremi* e o pai, o menino foi para a casa do MB (Nunes 1999:141), e na outra, entre *watebremi* e a mãe, este procurou MM. Não tenho, porém, informações suficientes que expliquem estas preferências. A regra de residência uxorilocal, geral e idealmente observada pelos Xavante, nem sempre é observada na prática devido à extensão dos grupos domésticos ou a outras necessidades, podendo provocar interferência na preferência das crianças caso estejam em busca de distância socioespacial temporária.

"Estava pensando em como construir, fazer do jeito nosso, da realidade dos Xavante. Mas como? Agora, com alguém junto eu conseguiria, eu poderia fazer!"
(Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?)

Mas o interesse e respeito que demonstro por seus esforços já é o bastante para que se sinta estimulada a tentar soluções mais corajosas. Assim, depois do dia em que trabalha este texto sobre o menino Chico, ela começa, sózinha, a construir um texto, também em português, sobre a vida na aldeia *Idzö'uhu*, trabalhando neste um pouco a cada dia, quando lhe sobra tempo no final de todas as suas tarefas domésticas. De vez em quando, pede que eu o leia e corrija a sua ortografia ou gramática, ocasiões em que conversamos sobre as palavras novas que quer usar e o sentido das frases, e ela introduz modificações. Infelizmente, devido a uma sequência de desencontros, não tenho acesso à versão final, já ilustrada, e que ela pretendia usar para dar uma aula. Isto porque Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? entrega-a a seu marido, que é o motorista do caminhão da aldeia, para que este faça uma fotocópia na cidade, este esquece por um dia a pasta na casa de sua mãe na aldeia Sangradouro e, quando finalmente retorna o trabalho às mãos de Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, Lucas Ruri'õ tem conhecimento do que se passa e pede-lhe o texto. Entretanto, ele fica fora da aldeia por alguns dias, exatamente quando uma súbita febre me obriga a deixar a área e a voltar para São Paulo.

De qualquer modo, penso que estes episódios deixam bem evidente o interesse e excitação existentes em torno de qualquer tentativa mais concreta de produção de materiais didáticos. Seria profundamente lamentável deixar frustrar todos esses esforços por falta de apoio técnico especializado. Pura ignorância seria não acolher todo este potencial efervescente. Verdadeiro saber seria partilhá-lo na busca de novas respostas para questões educacionais que desde há décadas se levantam. Em alguns aspectos, o que Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? faz com seus alunos, bem como os outros professores desta aldeia, aproxima-se dos cânones da educação intercultural proposta pela UNESCO para aplicação em

toda e qualquer escola, tendo em conta a crescente multiculturalidade social no mundo (Lê Thành Khói 1994). Em outros, porém, superam-nos em muito, uma vez que as propostas são por si próprios criadas e postas em prática, com audácia e simplicidade, isentas da passividade imersa na mera aceitação daquilo que, para o bem ou para o mal, instâncias superiores lhes propõem.

De dentro para fora, de fora para dentro: aulas em todo o lugar

“A criança cansa de ficar sempre dentro da escola. Em Idzö’uhu a gente inventa qualquer coisa para eles sair, para eles descansar a mente e as mãos que movimentam. Para eles ter paciência, a gente liberta eles. Quando eles saem um pouco, brinca, se diverte, aí eles tem mais vontade para ficar na aula”.

(Cesarina Tsinhõts?’êhutuw?).

Umás vezes intencionalmente e outras não, o cotidiano de alunos e professores não se limita à sala de aula nem à execução de tarefas que, entre nós, identificaríamos como sendo especificamente escolares. A brincadeira do carvão, que descrevi páginas atrás, é um exemplo disso, mas há vários outros, uns mais programados e outros mais espontâneos, contudo, sempre em relação com o projecto de educação em curso na aldeia.

Logo após dispensar os seus alunos e alunas, Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? também vai para casa e, pouco depois, prepara-se para descer até ao rio, onde habitualmente vai lavar roupa ou louça. Os seus três filhos – *watebremire*, *watebremiti* e *airepudu* –, invariavelmente, acompanham-na. Ajudam-na a levar o que podem, da cestinha com o sabão e escova, ao garrafão para encher de água e trazer para casa. Ao fim da manhã já faz muito calor e o convite a um banho refrescante é irrecusável. Assim, também eu costumo ir ao rio depois da aula. Ideia feliz pois logo me dou conta de que a quase totalidade

das crianças da aula já lá está, ou vai chegando logo em seguida. A clareira aberta às margens daquelas águas oferece mais um cenário privilegiado para ver e participar nas suas brincadeiras, ajudá-las nos seus cuidados de higiene e em tarefas domésticas, observar de perto como ficam umas com as outras, com as suas mães, tias e avós, e com a professora. Note-se que as mulheres e os homens Xavante têm horários distintos para se banharem no rio¹⁹⁴. Por este motivo, seguindo uma recomendação que tanto Cesarina Tsinhôts?’êhutu? como Rómulo Tsereru’õ me fazem, apesar de eu já saber desta regra, não posso acompanhar as crianças no rio quando lá estão com seus pais ou tios, paternos ou maternos, salvo quando se trata de uma actividade relacionada com a escola, como, por exemplo, o banho após a brincadeira com o carvão.

De entre as várias brincadeiras que acontecem naquele espaço, vou destacar aqui a que fazem com a argila que os barrancos do rio lhes oferecem. Com as mãos ou com a ajuda de paus que recolhem no mato, elas retiram pedaços deste barro de quatro tons – amarelo, preto, branco e castanho avermelhado – e o espalham pelo corpo e rosto, no seu próprio e no de outros, por inteiro ou fazendo desenhos que evocam traços da pintura corporal. Esta prática é muito recorrente, mesmo que o menino ou menina esteja sozinho no rio, acompanhando a mãe, tia ou avó maternas. Porém, quando se juntam duas ou três ou mais crianças, esta brincadeira ganha outros contornos. Um deles, que conta com a participação da professora, faz lembrar uma aula de artes, em que se descobre como moldar barro.

¹⁹⁴ Quando, por coincidência ou necessidade, rapazes ou homens (*ritei’wa* ou *ipredu*) se dirigem ao rio e vêem ou percebem que lá está uma ou mais mulheres, ou se vão embora, ou afastam-se um pouco e esperam, ou entram no rio um pouco mais longe, na curva, ficando de costas, sem as olhar ou dirigir-lhes palavra. As mulheres também seguem este comportamento de evitação mútua. Mesmo quando se cruzam a caminho do rio, não se olham, nem se falam. Excepções podem acontecer quando se trata de um casal e seus filhos. Mesmo assim, a maioria das crianças – *aiuté*, *ba’ono*, *watebremiti*, *adzarudu* e *airepudu* – que observei neste estudo fazia-se acompanhar, em primeiro lugar, pela sua mãe, e depois, em preferência decrescente, por MZ, MM, MBW, FM. Recordo que as mulheres de um mesmo grupo doméstico fazem várias tarefas conjuntamente.

Deixando à margem a bacia com a roupa de molho em água e sabão, Cesarina Tsinhõts?’êhutuw? atravessa o rio para o outro lado. Ao subir o barranco apanha uma mão cheia de argila e senta-se ao chão, a poucos metros da beira-rio. Está com algumas crianças, que também levam argila do barranco e, junto dela, sentam-se em círculo. De início, não consigo perceber se são as crianças que a acompanham ou se, ao contrário, é ela que as segue. Enquanto vão conversando entre si, as mãos vão trabalhando e dando forma à argila. Tal como na sala de aula, as crianças ali presentes têm várias idades, e os resultados da modelagem são díspares. Há as que amassam pedacinhos de argila sem lhes dar forma alguma, apenas sentindo a sua textura e maleabilidade. Há as que fazem bolinhas e rolinhos. Há as que dizem ter feito tartarugas e pássaros, embora a nossos olhos seja difícil de os identificar. Há as que conseguem criar objectos ou figuras zoomórficas com detalhes. Todas olham o que cada uma vai fazendo, em meio a comentários e risadas. Sempre que precisam de mais barro, ou barro de outra cor, ou de umedecer o que já têm, basta darem uns passos até ao barranco e se servirem de mais.

A presença da professora, que vai dando explicações sobre os animais que as crianças vão moldando – que são animais do cerrado e, portanto, habitam ali por perto e lhes são visualmente familiares, ou então, que fazem parte da mitologia Xavante – faz com que estes momentos de brincadeira com argila sejam diferentes dos que acontecem quando ela não está. Enquanto vai contando histórias e relembando mitos, aponta a mata, o céu, as árvores, o rio, imita sons e bate no chão. As crianças escutam atentas e fazem perguntas. E todas continuam a dar forma ao barro apanhado nos barrancos do rio. Tendo em conta que a quase totalidade dos alunos daquela turma estão ali reunidos, estamos perante uma extraordinária aula que funde as ciências naturais e meio-ambiente, arte e cultura Xavante. Penso que dificilmente seria possível juntar tudo isto dentro de 4 paredes, nem nas escolas de áreas urbanas, nem na escola de *Idzö’uhu*.

Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, no entanto, considera aqueles momentos como “depois da escola” embora admita que “também pode ser aula”. Diz que as crianças a vêem ir para o rio e que gostam de ir junto, aproveitam para levar cestas com roupa ou louça, garrafas ou vasilhas para encher d' água, e tomar banho. A ideia da brincadeira com o barro, porém, diz-me que vem das crianças.

"Eles é que tiveram a ideia de fazer. Eu fui também para lavar roupa mas fiquei junto com eles porque me chamaram. Aí fiquei com eles, cada um fazendo o que quer com o barro". (Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?).

Mas se a ideia é das crianças, o facto de se ter transformado tal atividade num momento de educação diferenciada, deve-se à experiência e sensibilidade de Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? como professora. Não vi outras mães fazerem o mesmo com as crianças na beira do rio. Não vi nenhuma mulher agregar junto a si tantas crianças ao mesmo tempo numa actividade exterior à escola. Nas quatro vezes que presencio aulas como esta, com ligeiras variações, não percebo indícios de que tivesse sido prevista, ou combinada, enfim, feita de propósito para eu ver, participar, fotografar ou gravar em video. Pelo contrário, sempre me pareceu acontecer espontaneamente, seguindo apenas a coincidência de vontades, ideias, interesses, disponibilidades... afinal, nem sempre a professora tem tanto tempo! Quando lhe pergunto porque não inclui aquelas sessões com o barro dentro do horário curricular, já que ela também as considera como “aula” e já que estão a dar forma a um projecto de educação diferenciada, ela diz que ainda não pode porque há pessoas na aldeia que não entendem que isso pode fazer parte da escola. Lucas Ruri'õ partilha esta opinião e a explica assim:

"É uma realidade nova também para eles [habitantes da aldeia]. Eu comecei fazendo actividades fora da escola, aqui na frente, mas do ponto de vista deles eu estava perdendo tempo com a criançada. Eles desconhecem esse método que estava aplicando. É que alguns gostam mais

da tradição da cidade, considera prioridade aprender a ler e escrever. Aí, eles não gostaram. Eu tive de explicar no warã... olha, essas actividades têm objectivo, não é só entregar lápis e mandar as crianças escrever, até chegar lá é preciso fazer outras coisas, não podemos empurrar o conhecimento da criança. Expliquei que lá fora, na cidade, dificilmente vão ver uma escola do jeito que foi padronizado. A maioria das escolas estão mudando, criando outros métodos de trabalho. Então, demora, estamos discutindo ainda" (Lucas Ruri'õ).

Em conversa com alguns pais e mães¹⁹⁵, posso confirmar que as opiniões são contraditórias, bem como as expectativas. Há aqueles que não conseguem perceber os objectivos das propostas educacionais dos professores e não têm uma opinião consistente formada a respeito do assunto, há os que entendem mas não apoiam, os que desconfiam, os que gostam, os que não entendem mas estão a favor, os que são contra, os que estão atentos ao que acontece e os que nem tanto. E todas estas divergências numa pequena comunidade que, no momento da pesquisa, não atingia os 100 indivíduos, sendo que mais da metade destes têm idades inferiores a 12 anos!!! Os professores demonstram ter, realmente, uma invulgar sabedoria ao conseguirem administrar todas estas forças. É preciso não abdicar daquilo em que acreditam, é preciso ir tentando, insistindo, mas é importante não ser radical a ponto de ferir susceptibilidades na comunidade que, afinal, querem ter consigo. Que as crianças precisam de se mexer, sair das cadeiras, fazer algo que lhes seja familiar e que lhes dê referências, que lhes permita elos de ligação quer com suas raízes culturais, quer com o universo lúdico, ambientes de sua preferência, “para elas ficarem alegres” ou “para elas não ficarem enjoadas”, é o que escutei os professores dizerem não só em *Idzö'uhu*, mas também em *Namunkurá*, e nos cursos de formação a estes destinados, organizados pelo CIMI e pela Secretaria de Educação Estadual, que acompanhei na missão do S. Marcos, MT, em 1993.

¹⁹⁵ Relembro, aqui, que a maioria das mulheres, quase não fala português. A falta de oportunidades para o praticar, a sua enorme timidez e o facto de serem os homens que se encarregam das relações da comunidade com o mundo exterior a esta, contribuem para que aquelas que estudaram na missão esqueçam o que aprenderam, ou que não se interessem por desenvolver o que ainda recordam.

E as crianças? O que será que elas pensam de tudo isto? Enfim, até que nós tentámos conversar, elas com as poucas palavras que conhecem de português e eu com as poucas palavras que conheço em Xavante. Mas o que me é verdadeiramente revelador não é o que verbalizam e, sim, a atitude que nelas percebo quando as observo nas situações até aqui descritas, quando participo com elas nas várias brincadeiras ou actividades propostas por elas mesmas ou pelos professores, e que confirmo agora ao revê-las nas fotografias e imagens que gravei em video, e que servem de suporte etnográfico a este estudo¹⁹⁶. Apesar de mostrarem desempenhos diferentes entre si, quer nas actividades puramente escolares, quer em todas as outras, lúdicas ou não, regra geral, as crianças manifestam interesse e vontade de participar, quanto mais não seja, movidas pela curiosidade. Porém, o que mais faz brilhar seus olhos e vibrar seus corpos de entusiasmo, onde ficam inteiras, unas com o que estão fazendo, é nas actividades que, mesmo reportadas à escola, se deixam permear pelo imprevisto, pela invenção, pelo lúdico, e naquelas em que conseguem fundir as demandas do aprendizado escolar com a vivência de sua cultura, ou seja, com a vida que experimentam no seu dia a dia e que sentem se desenrolando em seu redor.

Um bom exemplo disso também nos chega através de uma aula que Lucas Ruri'õ dá aos alunos de Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?, numa manhã em que esta se ausenta da aldeia, resolvendo na Prefeitura do Município o problema do recebimento de salários acumulados ou em atraso, quando da sua estadia em São Paulo. De entre as várias actividades que ele desenvolve, apresento aqui a

¹⁹⁶ Raul Iturra e Filipe Reis fornecem um bom exemplo do desafio que consistiu entender, do ponto de vista da vida social, o que acontecia por trás da algazarra que as crianças de uma aldeia portuguesa faziam nas suas brincadeira. Só o conseguiram ao brincar com elas e ao partilhar o seu dia a dia (Iturra e Reis 1989). Isto reforça a ideia de que mesmo em contextos sociais onde a língua falada pelos pesquisadores e pelos pesquisados é a mesma, quando os segundos são crianças, o entendimento linguístico pode ser importante mas não é suficiente, uma vez que a expressão verbal das crianças obedece a uma lógica diferente da dos adultos e não é a que tem mais presença no seu esquema de comunicação. Estamos perante um problema metodológico crucial, a ser resolvido pelos que se dedicam à investigação social sobre a infância.

brincadeira da peteca¹⁹⁷. A escolha é minha, mas é também de Lucas Ruri'õ, uma vez que na conversa que temos subsequentemente à aula, ele a destaca como sendo o que de “mais diferenciado” aconteceu naquela manhã com as crianças.

Lucas Ruri'õ afasta as cadeiras, abre um espaço no meio da sala e as crianças formam com ele um pequeno círculo. Começa por dançar e cantar com elas, e só depois pega na peteca. Calmamente, explica como é o jogo. Cada uma, por vez, deverá atirar a peteca ao ar, na direcção de outra, que fará o mesmo, e assim sucessivamente até todas as crianças terem jogado. O acto de atirar a peteca vem acompanhado de outra tarefa: ao mesmo tempo, devem dizer o seu nome, o de quem atirou ou o de para quem vão atirar, dizer nomes de animais, de objectos, contar de 1 até o que conseguirem, etc.

"Estavam fazendo exercícios e usufruindo do que eles já pegam, que é a peteca, que é material feito pelos pais e feito por eles mesmos. O que eles conhecem lá fora da sala de aula não pode ficar isolado. Tem que ser trazido para a escola. Aquele instrumento, a peteca, feito na aldeia, eu nunca vi na minha vida ser usado em sala de aula, para servir de apresentação de um conteúdo. Nunca vi! Mas a gente quer valorizar o que usamos na aldeia, por isso introduzi, para eles terem em mente uma coisa que eles conhecem enquanto estão a trabalhar"
(Lucas Ruri'õ).

Assim se imprime inovação a métodos que já há muito são conhecidos e se procura estruturar um currículo que tenha mais ligação com a realidade da aldeia, partindo de traços culturais que são referências familiares às crianças. Segundo Lucas Ruri'õ, esta metodologia pode ser aplicada em todas as áreas, desde que os professores saibam dinamizar as actividades, ou seja, desde que estejam preparados. Sabe-se que a escola é considerada como um espaço

¹⁹⁷ Do Tupi *pe'teka*, gerúndio de *pe'teg*, que significa ‘bater’. A peteca é uma espécie de pequena bola achatada e leve, feita de couro ou de outro material, guarnecida de penas longas reunidas em molho, e que se lança ao ar com a palma da mão. Fonte: Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira 1986). No Dicionário Português – Xavante, elaborado experimentalmente na Missão Salesiana, a palavra peteca está traduzida como *tobda'é*. A que os Xavante de *Idzö'uhu* têm, feita por eles mesmos, é de palhas de milho.

para sistematização de conhecimento e cultura, através do aprendizado da leitura e da escrita. Mas, diz-me, “só ouvir o professor, ler e escrever enjoa os alunos”. É preciso, portanto, motivá-los. Mais do que isso, é preciso mostrar às crianças, aos pais, à comunidade, às outras aldeias, às secretarias e ministério da educação que há outras formas de aprender e de ensinar as coisas.

As tentativas para diversificar e inventar são várias, e os resultados em muito dependem da experiência que se tem com as crianças de determinada faixa etária, quer seja dentro, quer seja fora dos limites da sala de aula. De qualquer modo, é preciso insistir e tentar, pois o processo de aprender e ensinar abrange todos. As dificuldades devem ser propulsoras de novas tentativas em vez de as inibirem. Um dos exemplos desse esforço inventivo é-nos oferecido por Rómulo Tsereru’õ, o professor que tem menos anos de experiência de ensino, que até então nunca tinha frequentado nenhum curso de formação específica para professores indígenas, ou participado em outros eventos educativos. Nesse dia em que Cesarina Tsinhõts?’êhutuwa não está na aldeia, Rómulo Tsereru’õ propõe-se a trabalhar, durante a tarde, com as crianças da turma desta professora. Julgo que a descrição comentada desta “aula” – com estrutura, objectivos e motivação diferentes do que acontece na beira do rio com o barro, ou com a peteca – é oportuna, pois oferece mais uma perspectiva da luta que em *Idzö’uhu* se trava pelo que supõem ser uma educação diferenciada.

Coincidência ou não, os alunos da tarde também não estão na aldeia (a maioria tinha aproveitado a boleia do camião e ido à cidade sede do Município) e, portanto, não há aula. De manhã, as crianças tinham tido aula com o Lucas Ruri’õ e, para a tarde, propunha-se outra actividade com Rómulo Tsereru’õ, que é um professor bastante activo no que refere a práticas muito próprias da cultura Xavante. Para além de estimular a brincadeira do carvão e de bater água com os meninos no rio, tal como vimos páginas atrás, é quase sempre ele que puxa as rodas de dança e canto com as crianças, quer no *warã*, quer de

casa em casa, que as leva pelo mato em busca de taquaras¹⁹⁸ para fazer flechas, que dramatiza mitos e que fala mais explícita e enfaticamente de tradições de “antigamente”. Desta vez, diz-me, quando me vem avisar e convidar a participar, que vai reunir as crianças para com elas fazer brincadeiras Xavante, aproveitando que tanto ele como elas estão “à toa na aldeia”.

"Nós consideramos a escola como espaço de cultura. Tem que ter esse cuidado de valorizar e incentivar a cultura nossa na escola. Ao mesmo tempo, o espaço da aldeia está à disposição de qualquer ritual, qualquer actividade, qualquer brincadeira para as crianças, ou que certos grupos de idade queiram fazer" (Lucas Ruri'õ).

Quando começo a ver que há alguma movimentação da pequenada e que um ou outro se dirige para a casa do Rómulo Tsereru'õ, também eu para lá vou. O sol, com uma intensidade fortíssima, ainda está no meio do céu. As crianças vão chegando, e tentam proteger-se na pequena sombra que o avançado do telhado oferece. Não entram na casa. Enquanto esperam que o professor venha, algumas sentam-se no banco que fica ao lado da porta e, tal como eu, parecem um tanto indispostas com tanto calor. Rómulo Tsereru'õ não demora a aparecer, trazendo um frasco com tinta branca e uns pincéis. É tinta guache e ele prepara-se de imediato para pintar as crianças. O primeiro menino que ele chama reaje timidamente, encolhendo-se um pouco em si mesmo e não se aproxima, e logo outros, dois ou três, se oferecem. Quando ele começa a pintar um deles, o restante grupo aperta-se em torno, e acompanha com atenção e certa expectativa. As marcas da tinta guache branca na pele morena causam um enorme contraste e, penso, novidade, já que os Xavante se pintam, basicamente, com duas cores: preta, obtida com pó de carvão e óleo de castanha, e vermelha, obtida com sementes de urucum¹⁹⁹. Entretanto, os traços que Rómulo Tsereru'õ desenha,

¹⁹⁸ Do Tupi *ta'kwar*, e significa bambu. Fonte: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira 1986).

¹⁹⁹ Do Tupi *uru'ku*, que quer dizer ‘vermelho’; fruto do urucuzeiro, arvoreta da família das bixáceas (*Bixa orellana*), habitante da mata e cultivada extensamente, de folhas grandes e moles, e cujos frutos são cápsulas vermelhas ou amarelas, cobertas de longas pontas secas e cheias de sementes pequenas. O arilo, que envolve as sementes, fornece matéria corante

cuidadosamente, no rosto do menino e, depois, nos braços, costas e tronco, não correspondem a nada que eu consiga lembrar-me como fazendo parte da pintura corporal Xavante²⁰⁰.

O menino que foi pintado, dando alguns passos para ganhar espaço no círculo de olhares curiosos que se criou à sua volta, mirando seu próprio corpo, parece tão surpreendido como eu. O mesmo acontece com as outras crianças, que não páram de o observar. Pergunto se aquela pintura existe de verdade, ao que Rómulo Tsereru'õ responde: “existe”, sem mais acrescentar. Vem o segundo menino, mas este não é pintado com tanto detalhe. Realmente, se Rómulo Tsereru'õ fosse pintar todos eles tal como fez com o primeiro, chegaria a noite e não estariam todos prontos. Assim, e também porque a tinta guache está quase a acabar e ele quer usar pelo menos um pouquinho em mais crianças, não só começa a recorrer ao pó de carvão, que mistura com saliva e esfrega entre as palmas das mãos, como pede a algumas que desçam depressa ao rio e tragam barro branco. Sugere, também, que as crianças mais velhas comecem a pintar as mais novas.

O que se segue é um pouco confuso, já que umas encaram a tarefa mais a sério e outras menos, com as mais pequenitas a não entenderem muito bem o que se passa, principalmente quando são alvo não só da livre invenção, como também de alguma molestação, por parte das mais velhas. Algumas chegam mesmo a tirar as cuecas de um pequenito, que esbraveja e chora em vão, e a enfarruscar seu pénis com fuligem. Rómulo Tsereru'õ não reage nem intervém e eu, mais uma vez, lamento imenso não conseguir perceber o que as crianças falam umas com as outras. Em meio ao choro de algumas e muita brincadeira e

vermelha, usada pelos índios para pintar o corpo e que protege a pele da radiação ultravioleta. Também é usado na culinária, como corante e condimento. Fonte: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira 1986).

²⁰⁰ Sobre pintura corporal Xavante ver, especificamente, Müller (1976 e 1992). As demais obras sobre os Xavante, referenciadas nesta tese, consoante os temas a que se dedicam, contém informações pontuais sobre pintura e ornamentos corporais usados por este povo indígena.

algazarra em geral, todas vão ficando pintadas: os desenhos são os mais variados, desde a impressão das palmas das mãos abertas, à letra S, de Super-homem, pintada bem ao meio do peito, passando por simples marcas de carvão ou barro branco em algumas partes do corpo.

Um pouco à parte, ainda que participando, estão duas meninas. Elas são um pouco mais velhas do que as restantes, devem ter 9 ou 10 anos, e os seus seios começam a perceber-se. São as *adzarudu*. Para a pintura do corpo é preciso tirar a roupa. Elas tiram as camisetas e deixam-se pintar por Rómulo Tsereru'õ, mas estão constrangidas, envergonhadas. Penso, até, que nem tinham percebido antes que isso aconteceria no decorrer daquela actividade. O que é certo é que, pouco depois da pintura estar completa, ao contrário das outras crianças, que permanecem com pouca roupa, elas vestem-se e assim permanecem até ao fim da brincadeira.

Quando, mais tarde, pergunto ao professor se as meninas estavam mesmo envergonhadas, ele confirma. Ele diz que deixou assim mesmo porque elas queriam participar junto com os outros coleguinhas, mas que o correcto seria que elas, como *adzarudu*, observassem um comportamento separado dos meninos, seguindo a indicação da mãe. Mas quando pergunto à mãe se é assim, ela diz que sim, mas diz também que o Rómulo Tsereru'õ não deveria tê-las pintado. Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? é da mesma opinião. Estamos, portanto, perante mais uma intersecção de dois mundos educacionais diferentes, criados em separado e com objectivos distintos, mas que precisam de dialogar e se adaptar: de um lado, a cultura escolar, que separa crianças em turmas de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo-escolar ou faixa etária (anos), sem ter em conta categorias sociais específicas aos Xavante; do outro, a cultura de um povo que se organiza socialmente em torno de um sistema de classes e categorias de idade, no qual especificidades relacionadas com género e maturação biológica têm um papel importante.

A discussão relativa às questões de género e idade desencadeada pela necessidade da educação escolar, porém, é mais vasta do que este pequeno exemplo sugere. Os problemas a resolver tornam-se mais evidentes no que concerne às crianças que se estão a aproximar da adolescência, e aos próprios professores. Em relação a estes últimos, pesam factores como a categoria de idade a que pertencem, graus de parentesco com os adolescentes em questão, regras de evitação, e os diferentes papéis sociais de homem e mulher, dentro da família, da escola e da comunidade²⁰¹. Mas, façamos incidir a atenção, de novo, sobre o nosso animado grupinho de crianças pintadas e enfarruscadas. Se me parece que, momentaneamente, o Rómulo Tsereru'õ se perde nos imprevistos que acontecem pelo meio da proposta que tinha em mente, talvez um pouco perturbado pela minha presença, talvez porque esteja menos habituado a esta, ou a este tipo de actividades, logo em seguida ele retoma o rumo, com firmeza, captando as atenções dispersas e serenando os ânimos dos mais agitados.

A primeira brincadeira evoca o próprio nome da aldeia: *Idzö'uhu*, que quer dizer 'abelha'. Cada um deve, então, transformar-se em abelha. Começam por fazer o zumbido e concentram-se todos, muito juntos, amontoados, à volta de um dos paus que sustenta o avançado do telhado da casa do Rómulo Tsereru'õ. O zumbido vai crescendo em intensidade e, a uma palavra emitida pelo professor, deve o enxame de abelhas voar para outro lugar: para um banco na porta de outra casa, uma árvore, uma cesta, e até mesmo em direcção a uma das crianças – as escolhidas não demonstram gostar muito da ideia pois as outras as beliscam –, podem ser os vários pousos ou alvos das abelhas. O último deles é a trave da baliza do campo de futebol, que ocupa a área central da clareira. É neste campo, espaço aberto, visível a partir de todas as casas da aldeia, que as restantes brincadeiras acontecem.

²⁰¹ Reuni muitos dados sobre questões de género que não serão usados neste trabalho. Por algumas destas informações serem muito pessoais e delicadas, a pedido dos interlocutores, serão mantidas no caderno de campo e na minha memória. Porém, tal como expressei na apresentação genérica deste Capítulo, mesmo não utilizando essas informações como dados etnográficos, elas servem-me de reflexão e permitem-me uma visão mais clara sobre factos de onde emergem.

Formam-se dois grupos, que Rómulo Tsereru'õ organiza segundo o que ele supõe que seja um desempenho físico equivalente. O que quer dizer que essa organização não obedece nem às metades clânicas, nem ao esquema de parentesco, tampouco à composição do grupo doméstico, ou às idades ou aos gêneros. Porém, à semelhança do que acontece recorrentemente, são dois grupos apenas. As brincadeiras que se seguem são vários tipos de estafeta, em que os elementos de um grupo correm à volta da linha do campo no sentido horário, e os do outro grupo no sentido oposto. Fazem-no, também, andando de costas e pulando dentro de sacos. As crianças vibram, entusiasmadas, pelo seu grupo, e dão o seu melhor. Quando uma se atrasa muito, a seguinte geralmente não a espera para começar a correr, o que provoca mais risos do que protestos. Fazem, ainda, uma brincadeira dois a dois, cada uma com um pau em forma de forquilha. Os paus se engancham e cada uma puxa para seu lado, para ver quem arrasta quem para o outro lado de uma linha riscada ao chão de terra. Os velhos dizem que esta brincadeira é muito antiga entre os Xavante, que já a faziam quando eram novos e viviam no mato, antes do contacto com os brancos. Dizem que os brancos é que aprenderam com eles. Só que, hoje, essa brincadeira é-lhes passada nos cursos de formação, como brincadeira pedagógica, como se fosse novidade para eles.

Incentivos e risos chegam do círculo de casas, de onde vários adultos seguem o que as crianças fazem. Depois, Rómulo Tsereru'õ junta todas para formar uma roda. Cantam e dançam. Quando acabam, sem que eu perceba de onde os meninos tiram o carvão, todas avançam na direcção do professor e o enchem de fuligem. Ele agacha-se, finge que tenta defender-se e reagir, mas deixa que todos lhe esfreguem o rosto, tronco, braços e pernas. As crianças deliram com isto, riem de faltar, riem-se as pessoas que olham das casas, e ele também se diverte. Depois, vão todos para o banho de rio. Enquanto isso, o sol vai baixando, célere, no horizonte.

O saber dos mais velhos

"Ele, o velho Adão, viu assim a aldeia sem movimento e ele não achou bom. É como se fosse tristeza. Aí, para alegrar ele chamou os meninos para eles dançar. E chamou as meninas também... porque ele é velho. Ele pode".

(Cesarina Tsinhõts?'êhutuw?).

Rómulo Tsereru'õ, Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? e Lucas Ruri'õ não são, portanto, os únicos a contribuir e a participar neste processo educativo com as crianças de *Idzõ'uhu*. Personagens imprescindíveis, muito presentes e extremamente activos, são os velhos; refiro-me em especial a Batika e Adão Toptiro, o casal fundador da aldeia. O outro casal de velhos, formado por Helena Pedza'ó e Hipólito Tsahöbö (este é irmão de Adão), ainda que seja uma referência importante e se respeite a sua experiência e o seu conhecimento, do ponto de vista público ou colectivo tem uma actuação muito mais discreta, diria mesmo, despercebida. Vale observar que a participação dos mais idosos acontece a vários níveis: como representantes e membros de uma classe de idade, como detentores de um saber que torna disponíveis as referências que permitem ligar a ancestralidade ao futuro, dando sentido ao presente, como símbolos de resistência, coragem, e como avô e avó de todas as crianças da aldeia²⁰². Estes vários papéis fazem-se notar no dia a dia na aldeia, aos olhos de todos, crianças e adultos, do que é mais informal, como tomar banho ou comer, ao mais formal, como a preparação de adornos e a condução de rituais, passando pela confecção de cestas, esteiras ou flechas na frente da casa, ou pela abertura de uma roça e plantação de milho de determinado jeito!

A grande maioria dos pais e mães desta aldeia, com excepção dos dois casais mais idosos que acabo de referir, pertence a uma geração que cresceu na aldeia adjacente à missão de Sangradouro. Quase todos eles passaram anos no internato salesiano e muitos dos saberes que identificam os Xavante como

²⁰² Ver nota 36, neste Capítulo, sobre os avós e avôs Xavante.

detentores de uma cultura própria e diferente, distinguindo-os também, assim, dos outros povos indígenas que habitam o Brasil, foram-se dissipando em outros saberes, alguns destes fazendo sentido para suas vidas e outros não. Talvez haja homens e mulheres Xavante que até nem queiram mais aprender a trançar as suas cestas e esteiras, por exemplo. Mas em *Idzö'uhu* há muitos que o querem. Porém, os professores afirmam-me que eles próprios não sabem fazer muitos dos trançados, que não os aprenderam, que mesmo quando viam a sua mãe ou pai a trabalhar com as palhas de buriti, não eram estimulados a fazê-lo juntamente, e que enquanto crianças ou jovens não se interessaram muito por isso. Sabem um pouco de algumas coisas, mas como não treinaram, não sabem fazer bem e, regra geral, dizem que é melhor as crianças aprenderem com os velhos, pois eles é que sabem.

Em vários momentos é possível, contudo, ver mulheres a trabalhar em cestaria, à tarde, quando o sol que desce no oeste vai dando lugar a uma sombra aprazível na frente das casas. E quando vou com elas para uma mata distante em busca de brotos de buriti, algumas fazem no próprio local pequenas esteiras, como as que cobrem os baquités onde transportam os bebés. Mas, mesmo assim, insistem em dizer que as mulheres novas (por contraste com a geração de suas mães) não sabem bem, o que me parece que tem a ver menos com o facto em si, e mais com a excelência de desempenho desse trabalho. Para se trançar uma cesta, por exemplo, há várias fases de trabalho na palha, umas mais simples e outras muito complexas. As primeiras, todas as mulheres conseguem fazer. As muito complexas, dizem, ficam a cargo das suas mães, as mulheres mais velhas, *iṭrada pi'õ*. Em todas as casas há cestinhas, cestas e cestões, para várias pessoas e várias funções. A cestaria é ainda muito necessária e amplamente usada, o que significa que ainda há bastantes mulheres a confeccioná-la, ou que algumas delas as fazem em grande quantidade.

Numa das tardes em que vejo a velha Batica ensinar a Cesarina Tsinhõts?'êhutuw? a abrir e separar as folhas de um broto de buriti, e a iniciar o

trançado de uma esteirinha, ela observa do mesmo jeito e com a mesma atenção com que as netinhas de Batica também o fazem. Depois, surpreendo-a sózinha, em casa, a tentar avançar para além que que havia feito com a Batica e verifico que, com efeito, não tem muita prática. Engana-se, desmancha, volta a fazer, as palhas escapam de seus dedos. Diz-me que tinha aprendido mas tinha esquecido tudo, que agora precisava de recordar para poder fazer com as crianças da escola. Mas, lamentavelmente, isso não acontece até à data em que deixo a aldeia.

Em *Idzö'uhu*, excepto os velhos Adão e Hipólito, é raro ver um homem a fazer cestaria de uso cotidiano. Muito embora a cestaria seja uma actividade predominantemente feminina, os homens também devem saber fazer cestas, quer para seu uso pessoal, quer para as tarefas que são da sua competência. De conhecimento exclusivamente masculino é o trançado da cesta que confeccionam e utilizam durante as caçadas, na qual transportam a caça até à aldeia. O trançar das esteiras de dormir também é uma tarefa masculina mas, tanto pela escassez de materiais, como pela aquisição de outros hábitos, está a cair em desuso. Os cobertores substituíram as esteiras com as quais se protegiam do frio nas noites da época seca. Mas a cestaria não foi substituída. Talvez por este motivo continue a haver quem a saiba fazer. Ou talvez porque seja uma tarefa essencialmente feminina. Note-se que nas últimas décadas, as mulheres, apesar de terem recebido um acréscimo ao seu trabalho – roças mais distantes, famílias mais numerosas, roupa para lavar – continuaram a desempenhar as actividades produtivas sensivelmente da mesma maneira, enquanto que para os homens houve alterações mais expressivas²⁰³. Sem a actividade da guerra e com a de caça cada vez mais esvaziada, habilidades artesanais que correspondiam a estas tarefas masculinas foram também deixando de fazer sentido.

²⁰³ Remeto o leitor para o Capítulo 1, Parte II, onde apresentei um quadro das alterações que o contacto com a sociedade nacional envolvente provocou na vida Xavante, inclusive no que refere à distribuição do trabalho entre géneros e ao processo demográfico.

Ao observar uma cena em que, perante os olhos de toda a comunidade, o velho Adão ensina aos *watebreimi* e *airepudu* a manejar o arco e flecha, insurgindo-se contra um inimigo imaginário ou simulando o cerco a um animal, percebo que esta desperta um sentimento saudosista, uma vez que sabem que dificilmente tais armas serão usadas na luta que presentemente os Xavante enfrentam, e que mesmo adentrando a mata pouca caça encontrarão para alimentar a aldeia. Ao mesmo tempo, existe uma atmosfera de solenidade, de evocação dos tempos heróicos. As crianças olham, atentas, para os flexíveis e esguios movimentos do velho, e riem de vez em quando com a sua luta imaginária. Quando este encerra a demonstração, os *watebreimi* e *airepudu* pegam nos seus arcos e flechas, e tentam imitá-lo. Atiram as flechas para o céu, a experimentar o impulso e a distância, e para a terra, perto dos pés uns dos outros, a experimentar a precisão da pontaria, e a simular disputas entre si. As flechas são verdadeiras e se atingirem alguém podem mesmo magoar. Mas, pela despreocupação de todos, concluo que esse risco não existe, e a animação é geral, com aplausos dos que, das portas das casas, acompanham o que acontece na área central da aldeia. Lucas Ruri'õ diz-me que é uma brincadeira, mas que é também uma aula de história, porque não há livros que contem sobre as lutas dos Xavante durante o tempo anterior à vida na missão salesiana, e que as crianças precisam de conhecer como era que tudo acontecia na vida dos antepassados.

As crianças parecem-me sempre muito receptivas a este tipo de propostas. De um modo geral, elas interessam-se por tudo o que acontece no quotidiano da aldeia, mas os acontecimentos ou actividades que são menos frequentes e inusitados, captam ainda mais a sua atenção. Entre estes estão as novidades que são trazidas de fora da aldeia, por um visitante ou por algum Xavante que andou em viagem, sejam objectos, palavras ou sentimentos; as actividades, sobre as quais os professores põem ênfase e que têm um carácter mais colectivo e público, geralmente feitas fora da sala de aula; e, ainda, aquelas em que, nitidamente, são os velhos da aldeia os seus propulsores. A figura do

‘velho’, como pertencente à geração de maior maturidade, é muito respeitada entre os Xavante, como aliás, parece ser em muitas sociedades indígenas no Brasil²⁰⁴, não obstante as mudanças ocorridas desde o contacto com os não-índios terem deslocado algumas instâncias de poder para certos líderes mais jovens que começam a dominar um tipo de conhecimento que escapa aos mais velhos²⁰⁵. Faz parte do discurso de todos os homens e mulheres da aldeia, tanto dos que já têm filhos, como dos que os terão em breve, que é preciso ensinar as crianças a respeitar os velhos. Este respeito significa bastante mais do que cuidado para com alguém de idade avançada, ou reverência pela sua experiência e saber. Muito embora só alguns Xavante tenham consciência disso, penso que respeitar ‘o velho’ como depositário de um saber ancestral, de um saber que caracteriza os Xavante como povo único, é onde radica a essência de um ser colectivo que se encontra ameaçado e sobrecarregado, física e emocionalmente, pelos vários sentidos decorrentes de mudanças drásticas, é também onde se busca segurança ontológica para optar por entre trilhas que se desconhecem, e é, ainda, onde se ganha fôlego para se enfrentar o futuro que já ali está.

Em *Idzö’uhu*, aldeia pequena e com reduzido contingente demográfico, a figura do ‘velho’ e de tudo o que ele representa, tem sido especialmente enfatizada. Os novos, isto é, a geração formada pelos actuais pais e mães de todas as crianças, dizem que não sabem ensiná-las a ser Xavante. Só os velhos sabem fazê-lo. E as crianças são depositárias da expectativa dos adultos, tanto no que refere ao aprender através do passado, como no que refere à preparação para lidar com os tempos que correm. Ao que tudo indica, parece-me

²⁰⁴ Normalmente, os exemplos estão dispersos pelas explicações sobre o ciclo de vida, e referem-se mais aos homens do que às mulheres, uma vez que as informações aparecem, sobretudo, ao se relatar o aumento de participação política – prerrogativa essencialmente masculina – que vem com o ingresso em classes de idade mais maduras. Note-se, ademais, que ‘ser velho’, em termos etários, difere entre as diversas sociedades indígenas. Ver alguns exemplos em Fernandes ([1949] 1963), Maybury-Lewis (1984), Melatti (1987), Seeger (1980), e outros autores de monografias sobre sociedades indígenas no Brasil. Sobre ‘ser velho’ entre os Xavante, ver nota 37, Capítulo 2, Parte I, desta tese, e nota 36 neste Capítulo, sobre o avô e a avó Xavante.

²⁰⁵ Rever o caso de Hipa’ridi, exemplo Xavante apresentado no Capítulo 1, Parte II, desta tese.

que tanto num caso, como no outro, a resposta destas é extremamente dinâmica e positiva.

As crianças sabem!

"Tem vezes que a gente fica impressionado, fica apavorado, fica entusiasmado, encantado, com a reacção ou, então, com o provocamento, com a surpresa que as crianças colocam assim na frente da gente"
(Lucas Ruri'õ).

É assim que o professor responsável pelo projecto educacional de *Idzö'uhu* se refere à maneira como as crianças respondem às várias solicitações que recebem, quer no dia a dia na aldeia, quer na vida escolar.

Este depoimento surge na sequência de uma conversa sobre a criação de materiais didácticos, em que Lucas Ruri'õ me explica parte da sua proposta: estão a partir do “zero”, ou quase, uma vez que pouco ou nada utilizam do material didáctico distribuído pelo MEC; a base de reflexão e produção iniciais são os temas da aldeia e da comunidade, mais próximos do universo de referências ao qual as crianças têm acesso mais directo; os professores são os orientadores, mas são as crianças as criadoras dos novos materiais didácticos, ou seja, é a resposta destas às propostas trazidas pelos professores, concretizada em desenhos, textos, histórias, representações, problemas, etc, que virá a constituir o material de reflexão dos professores que, por sua vez, o organizarão como material de apoio a ser usado não só com aquele grupo, mas também, e mais ainda, com o subsequente grupo de crianças. E assim seguirão, experimentando, adaptando, até chegarem ao que consideram ser o ideal²⁰⁶.

²⁰⁶ Ver nota 35, sobre o livro que Lucas Ruri'õ publicou, com coordenação pedagógica de Helena Stilene de Biase, sobre a formação da aldeia *Idzö'uhu*.

"O trabalho das crianças que passaram este processo, esse trabalho registado e transformado em cartilha vai servir para as crianças que virão. Elas vão apreciar, vai ser uma novidade para elas, desde que o professor saiba usar o material. Ele tem que ter senso crítico e reflexão em torno do trabalho feito e terá uma reacção própria dele. Pode ser que daqui a 10 anos vem um professor que sabe trabalhar mais do que nós, ele vai criar outras actividades, vai variar, vai enriquecer a expectativa das crianças. É nesse sentido que a gente quer registar os trabalhos, em vez de a gente trabalhar e depois não saber se foi isto ou aquilo que aconteceu". (Lucas Ruri'õ).

Trata-se, portanto, de uma estratégia para desenvolver um método próprio e para enriquecer o projecto educacional como um todo. As crianças são aquelas a dar os sinais de por onde os professores devem caminhar, no sentido de tornar a aprendizagem escolar mais interessante e estimulante, mais próxima de si e das suas expectativas. É exactamente a isto que Lucas Ruri'õ se refere quando insiste que é preciso "valorizar o trabalho e o saber da criança". O seu trabalho como professor é o de sistematizar esses sinais, completando o processo. Deste modo, estarão sempre dinâmicos, melhorão o modelo escolar, tornando-o cada vez mais consonante com as expectativas levantadas pelas crianças. Obviamente, apoio e orientação técnicos serão importantes, e aí reside uma das maiores dificuldades para a valorização e o reconhecimento deste esforço. Não obstante, mantêm a esperança de um dia haver bons resultados, através de uma produção da própria escola.

A importância, ou talvez possamos mesmo dizer, a urgência e a ansiedade, em concretizar desde já todos os passos deste processo, mesmo sem o apoio técnico tão desejado, deve-se à idade avançada dos 'velhos', ou seja, daqueles que sabem o que ocorreu 'antigamente', daqueles que sabem como é 'ser Xavante'. A partir do momento em que os velhos desaparecerem, tornar-se-á muito mais frágil o vínculo e o acesso a um saber que, por gerações e gerações, os tem guiado. E mesmo que comecem a existir indícios de que este saber seja valorizado pelo sistema escolar oficial, este ainda não o inclui de maneira

abrangente, continuada, concreta e consequente. Este é um receio que muitos dos Xavante expressam. Eles sabem e sentem que empreendem uma corrida contra o tempo.

Os professores dizem-me várias vezes que a esperança de continuar a existir uma cultura Xavante estaria no que os velhos conseguissem passar às crianças, no que as crianças conseguissem absorver e incorporar às suas vidas, passando isso adiante. Eles, professores, que são a geração intermédia, apenas poderiam preparar o terreno para isso acontecer, conjugando-o com o que vem de fora e que, portanto, pertence a outro universo de conhecimento. Porém, embora haja muita curiosidade, interesse e, até mesmo, certa euforia pelo que corresponde aos saberes oriundos do mundo dos brancos, a urgência em relação a eles é menor, uma vez que não existe o risco da perda. Aprender a guiar um camião ou usar um computador, entre uma infinidade de outras coisas que têm em mente, pode ser feito em vários lugares e em qualquer momento, desde que existam condições materiais e vontade para isso. Mas o saber dos velhos, se se perder, significa uma perda irreversível! E é mantendo-o vivo, através das crianças, que estes professores acreditam estar a solução possível para que este saber não se perca para sempre.

A sua esperança vai, ainda, um pouco mais longe. De modo muito discreto e quase imperceptível, é acalentada a possibilidade de serem as crianças a impulsionar ou estimular, nas suas casas e entre os componentes dos seus grupos domésticos, a retomada de uma forma de ser e estar no mundo que valorize a cultura Xavante e que, em simultâneo, esteja atenta e activa quanto à sua dinâmica através dos tempos. Se é verdade que a grande maioria das pessoas de *Idzö'uhu* aparentemente não tem consciência clara de que este processo está em curso, pelo menos, “está contente” com as suas crianças. Ao compará-las com as de Sangradouro, orgulham-se com a sua participação nas danças e cantos, no ritual de *Oi'ó*, e pelo interesse que demonstram por tudo o que é Xavante. Dizem até que nas outras aldeias já se fala das crianças de *Idzö'uhu*. As crianças

parecem-me alheias a esta comparação, mas em todas as oportunidades que surgem, quer sejam de carácter mais formal – cantos e danças rituais, e no *Oi'ó* –, ou mais informal – quando atravessam a aldeia, ou estão no rio ou na mata a brincar –, não sentem vergonha e empenham-se ao máximo, orgulhosas de mostrar aos demais o tanto que sabem da sua cultura, e mostrando um vívido e espontâneo contentamento. Por outro lado, há ainda que considerar que as crianças são aquelas que mais absorvem e melhor se adaptam às novidades, ao que chega de fora, ao que não é originalmente Xavante. O seu comportamento é mais moldável, mais pronto a experimentar, mais aberto para o desconhecido. Embora tanto as crianças como os adultos cruzem a ponte entre os extremos que actualmente são compartilhados na aldeia, ou seja, entre a tentativa de recuperação de um saber ancestral e o uso de equipamentos audio-visuais alimentados de energia através de um painel solar, os professores apostam que sejam as crianças a conseguir conciliar melhor, e mais rapidamente, esses dois universos de referências.

Já existem alguns exemplos deste processo. Há saberes Xavante que muitos dos adultos já esqueceram ou deixaram de usar no seu dia a dia, e que o facto das crianças estarem a aprendê-los com os velhos ou na escola, os estimula, ou até mesmo, obriga, a relembrar ou a reutilizar. As crianças querem sempre saber mais e, depois da escola, fazem perguntas em casa, mostram desenhos e tentam ler pequenos textos que lá construíram. Ao mesmo tempo, são as crianças que levam para casa palavras de português hoje em dia necessárias a todos os Xavante, bem como novos comportamentos de higiene, entre os quais se inclui saber escovar os dentes, ou proceder a uma recolha seleccionada de lixo doméstico. Parece fácil mas não é! Nem para a comunidade e seus velhos, nem para os professores como orientadores de um processo educativo inovador, sequer para as crianças como pontos de chegada e partida de tantos desafios. Uma das maiores dificuldades sentidas por todos, quer do ponto de vista mais prático, quer do mais filosófico, é assim expressa por Lucas Ruri'õ:

“A gente sendo pai, professor, não conhece como é possível a criança resolver, fazer, aquela actividade ou brincadeira. Como conseguiu? A gente não sabe... mas a criança sabe! No primeiro contacto com o lápis ela escreve, nós não sabemos, mas ela sabe o que escreveu. A gente não acredita mas ela insiste. Nem todos abaixam a cabeça e reconhecem essa experiência da criança!”

O entendimento que este professor tem das crianças é de um alcance e perspicácia que considero fantásticos e que são raros de se encontrar nas salas de aula pelo mundo fora, onde quer que se esteja. É algo que escapa a pais e mães, a pedagogos, psicólogos e cientistas sociais. E, quando disso nos apercebemos, investidos de qualquer um destes papéis, o espanto e a dificuldade em integrar essa realidade no nosso pensamento é idêntica à de Lucas Ruri’õ, salvo nuances circunstanciais ou contextuais. Neste sentido, porque suponho que convidam à reflexão teórica fundamental que percorre esta viagem etnográfica através dos meandros de um projecto de educação diferenciada numa aldeia Xavante, no Mato Grosso brasileiro, volto aqui a utilizar as palavras de seu idealizador.

“É importante a gente dar atenção a esse saber que as crianças têm, e que até agora nós não conhecemos. Em vez de ir lá naquele espaço maior onde elas tem mais liberdade, onde elas podem criar, não damos importância porque achamos que é próprio de criança. Então, é por isso que sentimos ainda aquela incapacidade, aquela humildade de valorizar o que as crianças sentem. Isso falta ainda” (Lucas Ruri’õ).

* * *

A etnografia e a análise contidas na Segunda Parte desta tese são apresentadas de maneira processual: desde as condições sociais e políticas iniciais de geração de um projecto educacional em área indígena, pelos próprios índios, até à sua consolidação como proposta de reflexão sobre uma educação escolar pan-indígena, isto é, abrangendo a experiência de todos os povos indígenas, passando pelos variadíssimos desafios inerentes à sua implantação e

prática. Inicialmente, não tive a intenção de estruturar o trabalho deste modo, mas este assim se foi desenhando, na medida em que se evidenciou profícuo e interessante acompanhar o percurso das ideias pertinentes a este projecto educacional, que está em busca do seu próprio caminho e maturidade. Evocando Agostinho da Silva, diria que os professores de *Idzö'uhu* não se contentam em “ter ideias”, mas sim, vão muito mais longe ao “serem as ideias que vão tendo”²⁰⁷.

É, exactamente, no corajoso processo de “serem as ideias que vão tendo” que as grandes interrogações surgem: Afinal, o que é mesmo uma educação diferenciada para os povos indígenas, segundo o seu próprio ponto de vista? Onde e como, no plano concreto e pragmático de aplicação dos programas educacionais ditos diferenciados, se efectiva o respeito às particularidades sociais e culturais dos povos indígenas? É real e abrangente a participação dos povos indígenas nas decisões em torno da educação escolar destinada às suas aldeias?

Algumas das respostas a estas perguntas, hoje tão cruciais para os povos indígenas, suponho terem resultado evidentes ao longo dos capítulos. Penso que também tenha ficado claro que se os povos indígenas tecem críticas e apresentam propostas alternativas à implantação de uma educação escolar diferenciada, é porque houve uma experiência anterior sobre a qual lhes é possível reflectir, e porque os resultados das investigações científicas às quais têm tido acesso, lhes permitem objectivá-la. Na minha opinião, tanto os resultados científicos já obtidos, quanto a experiência acumulada pelos povos indígenas no que refere à construção de conhecimento escolar e não-escolar, devem ser incluídos, impreterivelmente, pelos cientistas sociais e técnicos em educação, na condução de novas propostas de pesquisa e na elaboração de programas educacionais. Só esta parceria num movimento em espiral, sempre ascendente, poderá abraçar aspectos ainda não considerados e consolidar os ainda frágeis ou em busca de caminho.

²⁰⁷ Comunicação pessoal.

Há questões básicas que ainda não foram resolvidas, simplesmente, porque não houve liberdade de as experimentar e acertar, como por exemplo, organizar um calendário e um horário escolares de acordo com as necessidades de cada comunidade, incluindo a participação das crianças nas actividades domésticas e produtivas, quer as do dia-a-dia, quer as sazonais, participação esta de importância fundamental nestas sociedades, em termos educativos, económicos, sociais e culturais. As crianças ficam entre este jogo de forças. A escola, tal como lhes é apresentada e vivenciada, não só não pertence à sua cultura de origem, como também a comprime, tomando-lhe espaço e atenção, ameaçando, nesse sentido, assimilá-la. Ainda que diferenciada, é a escola como instituição universal e homogeneizadora que tende a prevalecer. Vimos, sem equívoco, como muitos dos esforços tentativamente diferenciadores foram contrariados e abandonados por falta de receptividade e apoio institucionais. Até que um caminho conciliador seja encontrado, são as crianças as mais expostas a esta competição entre a escola e a própria cultura, num desgaste confuso e prejudicial a ambos os lados.

Um outro problema central é o da atribuição e distribuição dos papéis educativos. Na sociedade Xavante isto acontece de um modo muito diverso do que é determinado pela educação escolar oficial, ainda que diferenciada. Através da etnografia suponho ter sido possível perceber uma série de situações conflitantes envolvendo os professores, crianças, mães e pais, grupo doméstico e comunidade em geral. Do mesmo modo, suponho ter resultado evidente que o problema intercultural suscitado pelo comportamento da professora não-indígena que ditava um texto e o dos alunos indígenas que o escreviam, identificado e exposto por Lucas Rorião no seu depoimento (Capítulo 2, Parte II), já tem ramificações que se manifestam internamente à própria comunidade Xavante. Há circunstâncias conflitantes criadas pela existência da escola que tem afectado directamente a relação entre gerações, entre géneros, entre os vários segmentos da estrutura social.

Tomemos como exemplo a figura do professor da escola. Ao tentar estabelecer uma comparação ou um paralelo para este papel na sua própria cultura, Lucas Rori'õ chegou ao *danhohui'wa*, que, como vimos, é a designação para os responsáveis formais pela preparação dos *wapté*. São homens ainda jovens que precisam de passar por esse exercício a fim de alcançarem o *status* de homens maduros. Quando termina a iniciação dos *wapté* e estes passam a *ritei'wa*, deixando o *hö*, os indivíduos que eram os seus *danhohui'wa* deixam automaticamente de o ser. Quando houver um novo grupo de *wapté*, novos *danhohui'wa* serão designados, e assim por diante. Será possível a contractação oficial de professores indígenas seguir de perto esta regra oriunda da cultura indígena? Até agora isso não foi proposto, e se o fôr, é duvidoso que consiga ser aprovado. Mas há outras dificuldades: ambos os actuais professores da escola são já homens maduros, com filhos e filhas prestes a casar e, portanto, tendo que obedecer a uma série de regras de evitação que têm raiz na estrutura social dual baseada em metades exogâmicas. O professor da turma da tarde não pode olhar frontalmente, nem conversar com a *adzarudu* que está na sua sala, ou dirigir-lhe directamente a palavra, pois esta virá a ser sua nora. O mesmo acontece em relação a algumas das *ba'õno* da turma da manhã. Como será possível conduzir uma aula e, simultaneamente, atentar para especificidades socioculturais tão subtis e relevantes?

Por outro lado, este exercício comparativo que Lucas Rori'õ procurou fazer entre a figura do professor e o *danhohui'wa*, é impossível de aplicar à professora, pois não há nem na estrutura, nem na organização social Xavante cargo algum ou posição que designe uma mulher como educadora responsável por um grupo de iniciandos/as. E, ademais, quem fará as actividades domésticas e produtivas a cargo da mulher-professora, enquanto esta se ocupa com a preparação de aulas, a correcção de trabalhos, ou se ausenta da aldeia por longos períodos a fim de frequentar actividades de formação? E como serão as reuniões pedagógicas se, pelas mesmas questões societárias mencionadas acima,

os dois professores e a professora em questão devem observar um comportamento de evitação entre si? Como fazer para que entre esta mulher professora e as restantes mulheres da aldeia não se avolumem problemas intra e interculturais que tornem difícil a convivência? E o que fazer se o facto de haver uma professora na aldeia fôr um estímulo para que as outras mulheres se conscientizem do desequilíbrio existente na divisão de trabalho entre os géneros, e saiam da sua posição periférica na política interna à comunidade? Como fazer em relação às meninas, quando elas compreenderem que por força da enorme carga de trabalho doméstico que cai sobre seus ombros têm menos oportunidades de estudar dos que os meninos? E se, como consequência dos estudos e da experiência com o que vem de outros universos culturais, as crianças acabarem por dar uma resposta diferente daquela esperada pelos adultos que querem que eles estudem?

Conseguirá a escola indígena ser tão diferenciada a ponto de absorver estes dilemas e propôr soluções para eles? Eu digo que não será fácil, mas não digo que seja impossível. Há que trabalhar em várias frentes. O reconhecimento institucional da experiência indígena já acumulada no que concerne às questões educacionais e o respeito pelas propostas que emanam das aldeias, dando-lhes suporte, é um procedimento fundamental. A procura de referências dentro das próprias culturas indígenas para se pensar sobre o que é novo, mesmo que não se encontrem sempre parâmetros de comparação, é crucial na medida em que permite aos povos indígenas identificar e objectivar as diferenças, tornando-se mais viável administrá-las. Um apoio pedagógico inovador é imprescindível. O acompanhamento etnológico, através de uma investigação que também esteja a serviço dos povos indígenas, será tão mais crucial quanto mais audaz forem as suas abordagens, quaisquer que sejam os tópicos estudados, dos mais comuns aos mais invulgares. A minha contribuição, como etnóloga, continua a ser a de dar atenção ao que as crianças pensam do que vai acontecendo à sua volta e de todos com os quais partilham o dia-a-dia, como

reagem a tudo isto e o elaboram, como o reproduzem e o transformam. A insistência que tenho vindo a fazer na elaboração de estudos etnológicos que contemplem a infância como prioridade, ganhou ainda mais sentido depois de conhecer os professores de *Idzö'uhu* e de ser testemunha da sabedoria com que compreendem as suas crianças como agentes e participantes na re-construção continuada de um modo societário de existência.

Esta tese vai ser concluída sem que a comunidade de *Idzö'uhu* a aprove, no *warã*, tal como Lucas Ruriõ afirmou que deveria sê-lo. Questões de várias ordens impedem que assim seja. Por outro lado, também existe a minha liberdade para pensar e escrever, e os propósitos científicos contidos neste trabalho. Acredito, porém, com muita segurança, que tudo o que aqui escrevi não fere os princípios éticos nem as ideias que com esta pequena comunidade indígena tive o privilégio de partilhar. E se depois de lerem as minhas palavras eles quiserem, mais uma vez, “pegar no meu pé”, eu não me importo absolutamente nada. Muito pelo contrário! Serão sempre bem vindas as oportunidades para aprendermos uns com os outros, para ensinarmos uns aos outros e para nos conhecermos uns aos outros.

Conclusão: há que ir adiante!

Mesmo que estas páginas compreendam um corte no tempo, elidido pelo presente etnográfico, não obstante tanto para os Xavante como para mim, pessoalmente, os momentos que partilhamos pertençam ao passado, e que tudo o que aqui descrevo já tenha conhecido outros desdobramentos, estou segura de que a análise etnográfica apresentada nesta tese não perdeu a sua contemporaneidade. Muito pelo contrário. E assim é, sobretudo, porque a actualidade e modernidade destas ideias educacionais que emergem de uma pequena comunidade indígena no Brasil, têm poucos canais para se fazerem expressar e entender. Não me refiro apenas a meios físicos e técnicos de divulgação, mas sim, fundamentalmente, ao acolhimento do que está no seu cerne, isto é, à atitude que permite perceber, e aceitar, que as crianças ocupem, de facto, uma posição estratégica e activa nos projectos educacionais. Este é um passo importante mas difícil, dado por poucos, mas para o qual, como vimos, não faltou coragem aos Xavante de *Idzö'uhu*.

Do ponto de vista teórico, uma vez identificada a capacidade de agência da criança no universo das relações sociais, penso que também se venceu a etapa inicial de rastreio de possibilidades e potencialidades de investigação sobre a infância, no âmbito dos estudos antropológicos, em geral, e no da etnologia indígena brasileira, em particular. Julgo que esta tese possa estar contribuindo para isso, quer através dos panoramas bibliográficos apresentados e comentados, quer da etnografia propriamente dita. Posto isto, é imprescindível ir mais longe. É preciso perceber os meandros desse processo de participação das crianças na vida social e na construção da própria infância, problematizá-lo e dar-lhe visibilidade no conjunto de interesses destas áreas científicas e, também, no

da sociedade em geral. O trabalho que temos pela frente é, por conseguinte, enorme e desafiante.

Situando-me, como investigadora, no contexto dos estudos etnológicos que se produzem sobre os povos indígenas no Brasil, tendo como objectivo estimular a troca e aprofundar a comunicação entre este e o dos estudos antropológicos sobre a infância, e sabendo que este diálogo mal começou, traçarei, à guisa de conclusão, uma proposta projectiva de trabalho. Para isso evocarei os comentários que fiz ao final de cada uma das Partes desta tese, aos quais remeto o leitor, e sistematizarei aqueles que, neste momento, me parecem ser os aspectos cruciais a ter em conta no prosseguimento das investigações sobre a infância indígena. E finalizarei com a apresentação de uma ideia já em construção, que constituirá parte do próximo estudo etnológico que pretendo realizar.

Em primeiro lugar, penso que precisamos de descobrir como construir boas etnografias sobre a infância. Isto parece aparentemente simples, mas não o é, porque passa pela desconstrução da atitude adultocêntrica que, tal como vimos, ainda domina simultaneamente o pensamento científico e o que rege a vida quotidiana de todos nós, e que tem constituído um dos maiores impeditivos à captação e ao entendimento de um mundo de referências próprio da infância. Precisamos de descobrir ‘como e o que aprender com as crianças e sobre elas’. As crianças de todos os grupos sociais e étnicos têm algo a dizer e a mostrar, e uma boa metodologia de trabalho de campo passa, obrigatoriamente, pela sensibilidade e receptividade do investigador para este facto, respeitando-o como tal, e por uma formação académica que o prepare especificamente para a abordagem antropológica da infância, de acordo com os mais rigorosos pressupostos científicos.

Se a construção de boas etnografias sobre a infância nos permite a identificação das categorias de análise teórica que mais e melhores rendimentos

possam trazer, serão estas categorias que, por sua vez, e em simultâneo, proporcionarão uma crescente qualidade na recolha etnográfica. Neste movimento de duplo sentido, as categorias a eleger são, pelos menos, de dois tipos: as que, sendo próprias da antropologia, têm-se mostrado como mais adequadas para a construção de um conhecimento sobre os povos indígenas no Brasil, e que, num esforço de especificação do objecto empírico – a infância indígena –, poderão ser excepcionalmente rentáveis na observação e análise teóricas deste; e as que poderão ser consideradas como ‘endémicas’ da infância, indígena ou qualquer outra, que neste caso, podem constituir categorias até agora pouco, ou nada, trabalhadas no âmbito da Antropologia.

Quer isto dizer que, da mesma maneira que categorias analítico-conceituais ocidentais não se aplicam, com a mesma rentabilidade, a contextos culturais não-ocidentais, talvez as categorias até agora aplicadas a contextos adultos, que são os que têm sido alvo privilegiado dos estudos antropológicos, não sejam as mais adequadas para apreender a infância. E se já existe a confirmação de que algumas dessas categorias podem ser usadas, com sucesso, nas investigações sobre a infância, como vimos ao longo desta tese, através da apreciação das investigações de vários autores, que têm chegado a resultados diferentes dos até agora conseguidos pela Psicologia e Pedagogia, falta-nos verificar os resultados da sua aplicação a contextos indígenas no Brasil. É neste sentido que, se a Antropologia tem sido regida por perspectivas de análise próprias ao pensamento adulto, e se a atitude adultocêntrica tem sido considerada um impecilho, então, a identificação das categorias endémicas da infância torna-se um procedimento fundamental. Não esquecendo, obviamente, que são muitas e variadas as infâncias que existem no mundo, e que a categoria ‘infância’ é universal em termos de ocorrência mas específica em suas manifestações concretas.

Depois, há que integrar os estudos sobre a infância indígena no campo mais vasto da investigação em etnologia e antropologia, no Brasil. Quer

isto dizer que, da mesma maneira que temos como objectivo dar visibilidade à participação activa da criança na construção da vida em sociedade, também é preciso situar as nossas investigações sobre a infância no âmbito das demais investigações que se produzem no país, tentando superar a lacuna ainda existente. Só assim poderemos vir a perceber que impacto estes estudos provocarão, ou não, na produção de conhecimento por parte destas áreas científicas. Outro aspecto a observar prende-se à faceta de participação social e política que sempre marcou a etnologia no Brasil. Se a infância indígena, ou outra, precisa de cuidados e apoio por parte da sociedade civil através das organizações não-governamentais, é importante que os estudos que se fizerem venham a contribuir para uma reflexão conjunta entre todas as partes envolvidas, considerando também a voz que a criança indígena tem e que precisa de se fazer ouvir, de modo a que haja uma melhor aplicação de recursos materiais, científicos e humanos. E, ainda, se os estudos etnológicos sobre povos indígenas no Brasil têm sido, e são, uma referência a nível internacional, uma concentração destes sobre a infância certamente trará contribuições originais à contínua construção de conhecimento antropológico, em geral.

Por fim, mas não menos importante, é crucial tentar acompanhar e integrar o debate internacional que já existe em torno de uma Antropologia da Infância, por um lado, propiciando-lhe acesso às perspectivas e peculiaridades contidas nos nossos estudos, e por outro, usufruindo de todos os avanços que até agora foram conseguidos. Temos que procurar o contacto com os investigadores e o acesso aos trabalhos científicos que têm sido produzidos, e dar a conhecer o trabalho que formos fazendo, estimulando toda e qualquer possibilidade de intercâmbio.

E, agora, o que fazer com tudo isto?

Se o leitor bem se lembra, iniciei esta tese evocando o final de um trabalho anterior, evidenciando, assim, o carácter de continuidade dos meus

estudos sobre a infância. E, ao chegar ao fim de todas estas páginas, para além de reafirmar todo o meu interesse pela sociedade Xavante e pelos desdobramentos do que até agora tenho investigado, bem como pelo processamento de dados etnográficos que ainda não utilizei, também me sinto estimulada a avançar com novos projectos em outras áreas indígenas. A título de exemplo, incluo nos meus planos a realização de investigações etnográficas com povos indígenas cujas crianças entendam e falem português. Um dos objectivos seria, à partida, metodológico, concentrado no exercício comparativo do que é possível captar sobre o entendimento que a criança tem do mundo, numa situação em que poderei conversar com ela ou ouvi-la em conversas que tenha com outros, e em outra, como a dos Xavante, em que a nossa comunicação verbal tem sido frágil e escassa. Mas não só as sociedades indígenas me suscitam curiosidade e interesse, e as possibilidades são várias, para além das sugestões que já foram formuladas ao longo da tese, já que ainda estamos a abrir um novo campo de investigação²⁰⁸.

Porém, tendo em vista o quadro de aspectos que sistematizei acima e o material etnográfico que apresentei nesta tese, referir-me-ei, com mais algum

²⁰⁸ Em especial, atraem-me os estudos sobre as questões de ‘género’ e ‘identidade’ observadas no quotidiano das crianças, no contexto dos estudos etnológicos dedicados aos povos que, recentemente ou em segunda geração, constituem o grande contingente de população migrante nos países do oeste europeu, oriundos de África, Leste da Europa e da Ásia, no processo de integração, ou de ruptura, com a sociedade dominante. Mais especificamente, dentro do meu interesse, enquadram-se neste perfil os povos africanos das ex-colónias portuguesas que actualmente vivem em Portugal, e a miscelânea de povos asiáticos (da Turquia às ilhas do Pacífico) que vive na Alemanha, na área onde também tenho residido nos últimos anos, e que é a segunda no país em percentagem de população migrante (15,4%).

Outro tema ao qual gostaria de me dedicar mais detidamente, muito embora já perpassasse algumas das investigações que realizei, seria o ‘trabalho infantil’, reflectindo no âmbito de culturas onde ‘trabalhar’ tem um significado diferente daquele que conhecemos habitualmente entre nós.

Uma outra possibilidade de investigação que há muito venho acalentando, e à qual me tenho dedicado apenas esporadicamente, enquadra-se no âmbito da Antropologia das Imagens. Os meus interesses estendem-se desde análises do material recolhido por Margaret Mead, sobre a infância dos povos que estudou, ao que existe disperso pela etnografia visual de vários antropólogos, passando pelo processamento do material que eu mesma tenho recolhido, e pelo que pode ser gerado em novos projectos, entre os quais, um que visa serem as crianças a captar imagens da própria infância, do universo cultural e de relações sociais onde se inserem, bem como de outros universos culturais e sociais com os quais venham a ter um contacto mais, ou menos, prolongado.

detalhe, apenas a uma ideia que, estando já numa etapa de construção mais avançada, espero, elucide melhor o leitor. Trata-se do aprofundamento dos estudos sobre as noções de espacialidade e temporalidade na infância, neste caso, observados no contexto do advento da educação escolar em áreas indígenas e do seu impacto no quotidiano das relações sociais, e numa abordagem comparativa, isto é, a partir de etnografias diversas, recolhidas quer por mim quer por outros investigadores, quer, ainda, contando com a possível reciclagem de materiais etnográficos já existentes.

O interesse em torno das categorias ‘tempo’ e ‘espaço’ deve-se a uma série de motivos que se entrecruzam e se alimentam mutuamente. Por um lado, porque desde os trabalhos clássicos de Mauss, sobre os esquimós ([1934]1974), e de Evans-Pritchard, sobre os Nuer ([1941]1978), através dos quais demonstraram que cada sociedade tem uma forma específica de organização do tempo e do espaço, o recurso a estas categorias de análise tem sido recorrente nos estudos antropológicos e, portanto, temos à nossa disposição um leque de reflexões teóricas abrangente e amadurecido, enfim, um saber consolidado ao qual podemos recorrer. Ademais, estas categorias têm-se revelado especialmente rentáveis na investigação sobre os povos indígenas no Brasil (Bernardi 1985, Charnela 1993, Flowers 1983, Gregor 1977, Kaplan 1977, Lopes da Silva 1982, Maybury-Lewis 1979, Novaes 1983, Ramos 1990, Seeger 1980, Seeger, da Mata & Viveiros de Castro 1979, Vidal 1977). Por outro, porque as categorias ‘tempo’ e ‘espaço’ estão a ser utilizadas nos estudos de Antropologia da Infância (Elder, Modell & Parke 1993, Finch 1986, Iturra 1998, James and Prout 1990b, James, Jenks & Prout 1997, Kovarik 1994, La Fontain 1979, Polard & Filer 1996, Qvortrup 1995, Sibley 1995, Solberg 1990, Toren 1993), marcando sempre presença nas reuniões científicas da especialidade. Por outro, ainda, porque eu mesma observei serem instrumentos de investigação com elevado potencial na observação e reflexão sobre questões centrais ao estudo da infância indígena (Nunes 1999, 2002b), incluindo-se as que concernem à educação

escolar e não-escolar que nesta tese foram alvo de atenção, passíveis de proporcionar, ainda, um importante contraponto etnográfico aos estudos internacionais em curso.

E se ainda não ficou claro ao leitor que são variadas e interessantes as possibilidades de contribuição dos estudos etnológicos sobre as crianças indígenas à Antropologia da Infância, darei mais um exemplo. Em Inglaterra, onde o ensino primário/básico começa aos 5 anos de idade, a grande parte das investigações têm-se localizado na ‘escola’, tendo-se esta revelado um campo etnográfico privilegiado para se observar o quanto as categorias de ‘tempo’ e ‘espaço’ estruturam a infância. Segundo James, Jenks & Prout (1997), as escolas da maior parte das sociedades ocidentais, onde as crianças são obrigadas a passar a maior parte do seu dia, oferecem, ao longo dos anos, uma ordenada passagem temporal do estatuto de crianças ao de adultos, mas impõem, em simultâneo, muitas regras a como as crianças podem passar o seu tempo. No cerne deste processo social de manipulação e controle estaria o currículo escolar, pois é este que daria significado à escola como organização formal, sendo “*strategic in mapping out the whole in-school experience of the child through a combination of space, time, location, content, proximity, isolation, insulation, integration and hierarchy*”²⁰⁹ (ib:41).

Basta recordar a Segunda Parte desta tese para, de imediato, constataremos que os marcadores de ‘espaço’ e ‘tempo’, que entre os Xavante indicam a passagem do estatuto de ‘criança’ ao de ‘adulto’, são completamente diferentes daqueles aos quais os investigadores ingleses se referem²¹⁰. Por outro lado, não obstante sejam nitidamente identificáveis as maneiras próprias aos Xavante de viver a espacialidade e a temporalidade, também é verdade que a

²⁰⁹ “O currículo é estratégico para o mapeamento de toda a experiência da criança na escola através de uma combinação entre espaço, tempo, localização, conteúdos, proximidade, separação, isolamento, integração e hierarquia” (minha tradução).

²¹⁰ Ver no Capítulo 1, Parte II, sobre as categorias e classes de idade Xavante.

vivência destas dimensões está a passar por profundas alterações: em termos da divisão de trabalho entre os géneros; do assentamento e deslocação no território, bem como da captação de recursos; da comunicação com o mundo exterior às aldeias, quer com os demais povos indígenas quer com a sociedade envolvente; e, entre outros, da transmissão, recepção e (re)construção de conhecimento. Mas vimos, igualmente, que tal como as crianças não são meros receptáculos do que os adultos lhes querem ensinar, também os povos indígenas não estão passivos perante este avassalador processo de transformação sociocultural. O caso de *Idzö'uhu* e do seu projecto educacional é um belíssimo exemplo de uma atitude atenta, crítica e propositiva, no qual se estão a procurar rearranjos societários que permitam incluir as mudanças, sem que as referências tradicionais se percam. E tudo isto possível de observar usando as categorias de 'tempo' e 'espaço' como instrumentos privilegiados a conduzir a investigação empírica e analítica.

Note-se, porém, que as crianças vivem este processo de maneira diferente dos seus ascendentes. Do ponto de vista quer da história quer do quotidiano, a experiência de 'tempo' e 'espaço' que acumulam é outra em relação à de todos os indivíduos da geração de seus pais e avós. O que, no presente etnográfico, são referências importantes para Batica e Adão Toptiro, que foram, respectivamente, *ba'ôno* e *adzarudu*, *watebreimi* e *wapté*, ainda antes do contacto com os não-indíós, terão um outro significado para os actuais professores da aldeia, que cresceram e estudaram na missão salesiana, e que são personagens centrais na articulação entre *waihu'u* e a educação escolar oficial, e terão outro significado, ainda, para as crianças que estão indo à escola. Sendo que, cada uma destas gerações tem e usa referências que são para si importantes, mas que podem nada significar para as demais. É assim em todos os povos do mundo, resguardadas as especificidades dos ritmos e das circunstâncias histórico-sociais, quer da permanência quer da mudança. Lembro ao leitor, porém, de que ao contrário do que acontece nas sociedades ocidentais (europeias), a escola enquanto instituição pública obrigatória é um facto recente na vida dos Xavante e

da maior parte dos povos indígenas no Brasil. O que torna este processo ainda mais interessante de acompanhar e observar.

Correndo o risco de me repetir, volto às crianças. Se as crianças Xavante vivem e experimentam a temporalidade e a espacialidade de maneira diferente em relação às demais gerações, há que estar atentos às maneiras, também diferentes, de como elas podem expressar e revelar essa vivência e experiência, dentro da sua própria cultura. Isto sugere um desdobramento das categorias endêmicas da infância, às quais me referi páginas atrás. Na verdade, essas categorias podem ser observadas no âmbito das muitas e diferentes ‘infâncias’ que existem no mundo, e, também, no âmbito de uma mesma cultura, considerando-se as crianças como uma “subcultura semi-autónoma em relação às demais subculturas que coexistem em todas as sociedades”, na acepção de Hirschfeld (2002:613). Assim, revela-se como imperiosa a necessidade de identificar estas categorias endêmicas da infância, quer do ponto de vista intracultural, quer do intercultural, se quisermos que as actuais investigações antropológicas sobre a infância consigam contribuir, em definitivo, para a construção de referenciais metodológico e teórico próprios a esta disciplina.

Inspirada pelos ensinamentos de Sawaya (1982) e Sawaya & Hortélio (1982), e de Pereira (1994), educadora com quem trabalhei por largos anos em projectos educacionais envolvendo crianças de várias idades e de várias realidades socio-culturais, tenho sugerido o ‘brincar’ como sendo uma das categorias endêmicas da infância possíveis de explorar também antropológicamente (Nunes 1999 e 2002b). A observação e análise que o ‘brincar’ enseja, aplica-se tanto a possibilidades intra como interculturais, o que de imediato confere a esta categoria um elevado potencial reflexivo. No âmbito da Antropologia, o ‘brincar’ tem sido raramente considerado e tem apenas recebido atenções dispersas (Fernandes 1946, Hardman 1973, Huizinga 1971, Mead 1975, Opie & Opie 1959 e 1969, Schwartzman 1979). Contudo, trabalhos mais recentes, como os de Ferreira (2002a), Goldman (1998), Iturra (1997, 1998,

2000 e 2001), Iturra & Reis (1989), e James, Jenks & Prout (1997), Liebel (2001), Lopes da Silva (2002) e Reis (1991), entre outros, e aos quais os meus se somam, indicam uma provável reversão deste quadro.

Nos meus estudos continuarei a perseguir a ideia, portanto, de que o ‘brincar’ e as ‘brincadeiras’ constituem cruciais chaves de acesso ao universo da infância, em todas as suas variantes socioculturais e em todos os momentos históricos, quaisquer que sejam os temas que se queiram explorar. E se me disserem que os adultos também brincam, eu direi... “sim, felizmente...” e perguntarei em seguida: “... mas será que brincam de ser eles mesmos?”

Töibö!

Glossário²¹¹

abare'u – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os géneros.

adabá – categoria de idade feminina que designa a menina na época do seu casamento, aquela que já fez *adabatsa*.

adabtsa – literalmente, ‘comida da noiva’, nome da cerimónia de casamento.

adzarudu – categoria de idade feminina que designa a menina entre os nove e doze anos, aproximadamente.

ai'rere – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os géneros.

aibö – categoria de idade masculina que designa o homem

airepudo – categoria de idade masculina que designa o menino entre nove e doze anos, aproximadamente.

aiuté – categoria de idade masculina e feminina que designa o/a bebé.

amé – mãe.

anorowa – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os géneros.

a'raté – mãe de primeiro filho.

atsoimbá – categoria de idade feminina que corresponde a *adabá*, mas que só é usado pelos membros do seu grupo doméstico de origem.

babati – filho ou filha mais novo.

baquité – palavra de provável origem Tupi, que significa cesto, que os Xavante usam correntemente quando falam com os não-índios, para se referirem à sua cesta tradicional, feita com palha de broto de buriti, pelas mulheres. Esta cesta é carregada nas costas, suspensa por uma alça que é apoiada na testa. Serve para transportar todo o tipo de coisas e alimentos, caça, pesca, objectos pessoais, utensílios domésticos e de produção, a máquina de vídeo, e também os bebés ou as crianças ainda pequeninas, que assim são embalados com os movimentos que a mãe faz ao deslocar-se de um lado para o outro ou enquanto realiza tarefas. De

²¹¹ Neste glossário constam as palavras Xavante usadas nesta tese. A referência base é o glossário elaborado por Aracy Lopes da Silva (Lopes da Silva 1986:275-283), tendo acrescentado informações que me foram directamente fornecidas pelos Xavante, e o Dicionário experimental Português – Xavante elaborado na Missão Salesiana, no caso da tradução das palavras cesto / *baquité* e peteca / *tobda'é*. Também foram incluídos termos regionais brasileiros que carecem de explicação adicional, usando como referência o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira 1986).

acordo com o Dicionário Português – Xavante elaborado pelos missionários salesianos e pelos Xavante que na época eram alunos na Missão, ceto traduz-se como *tsi'õnõ* ou *tsi'õtõ*.

ba'õno – categoria de idade feminina que designa a menina até oito ou nove anos.

ba'õtõre – sub-categoria de *ba'õno* que designa a menina entre dois e quatro anos, aproximadamente.

buriti – do Tupi *mburi'ti*; palmeira (*Mauritia flexuosa*) de flores amarelo-avermelhadas e bagas escamosas, de cuja medula se obtêm féculas, servindo as fibras das folhas para obras trancadas, esteiras e chapéus.

cerrado – tipo de vegetação caracterizado por árvores baixas, retorcidas, de casca grossa, sob a qual crescem gramíneas. Podem ter uma distribuição espaçada, mas em algumas áreas formam uma mata mais fechada e compacta, ainda que de pequeno porte. Ocorre no Planalto Central Brasileiro, em algumas partes do Nordeste e um pouco no Sul do país. É comparada à savana tropical.

danhohui'wa – termo pelo qual é designado qualquer um dos membros da classe de idade responsável pela iniciação dos meninos.

da'ra'wa – pai.

datsitsânawã – irmã ou irmão.

datsiwaté – primeira das fases de iniciação masculina, constituída por rituais de imersão.

?t?pá – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os gêneros.

hõ – casa dos solteiros (dos *wapté*).

hõ'a – chefe político.

hotorã – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os gêneros.

i'rada aibõ – categoria de idade masculina que designa o avô (MF, FF, MFB, FFB, etc.).

i'rada pi'õ – categoria de idade feminina que designa a avó (MM, FM, MMZ, FMZ, etc.).

i-amõ – o “meu outro”.

ipredü – categoria de idade masculina que designa o homem maduro, velho(a).

ipredupté – categoria de idade masculina que designa o jovem casado com filhos pequenos; maduro jovem.

jatobá – do Tupi *yata'wa*; jatobá-do-campo é uma árvore da família das leguminosas (*Hymenaea stigonocarpa*) abundante nos cerrados, de flores vistosas, magnas e amarelas, e de fruto comestível, sendo muito saborosa a massa doce que envolve as sementes.

nodzö'u – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os géneros.

õ' waw? – nome de um dos dois clãs existentes.

oi'ó – luta ritual com bordunas entre meninos não iniciados, pertencentes a clãs diferentes.

peteca – do Tupi *pe'teka*, gerúndio de *pe'teg*, que significa 'bater'; é uma espécie de pequena bola achatada e leve, feita de couro ou de outro material, guarnecida de penas longas reunidas em molho, e que se lança ao ar com a palma da mão. A que os Xavante de Idzö'uhu usam é feita por eles mesmos, com folhas de milho.

pi'õ – categoria de idade feminina que designa a mulher.

poredza'ono – nome de um dos dois clãs existentes.

ritéi'wa – categoria de idade masculina que designa o jovem iniciado, sem filhos.

taquara – palavra que vem do tupi *ta'kwar*, e que significa bambu.

tirowa – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os géneros.

tobda'é – peteca

töibö – acabou.

tsada'ro – nome de uma das oito classes de idade, para ambos os géneros.

tsi'õnõ (ou *tsi'õtõ*) – cesto.

tsoimbá – categoria de idade feminina que corresponde ao termo pelo qual é tratada a noiva pelos membros do seu grupo doméstico.

tsörebdzu – colar de fios de algodão com pena de pássaro oferecido pelo pai cerimonial a ZC.

urucum – do Tupi *uru'ku*, significa 'vermelho'; fruto do urucuzeiro, arvoreta da família das bixáceas (*Bixa orellana*), habitante da mata e cultivada extensamente, de folhas grandes e moles, e cujos frutos são cápsulas vermelhas ou amarelas, cobertas de longas pontas secas e cheias de sementes pequenas. O arilo, que envolve as sementes, fornece matéria corante vermelha, usada pelos índios para pintar o corpo e que protege a pele da radiação ultravioleta. Também é usado na culinária, como corante e condimento.

uti – sapo

wai'á – um dos grandes rituais Xavante, em que se dá o contacto dos homens com os espíritos.

waihu'u – aprender, conhecer, ensinar, saber.

wapté – categoria de idade masculina que designa o jovem não-iniciado, morador na casa dos solteiros.

warã – pátio central da aldeia; local de encontro, onde se realizam as assembléias do concelho dos homens.

waté'wa – rituais de imersão, primeira fase da iniciação masculina.

watebremi – categoria de idade masculina que designa o menino pequeno, até oito anos aproximadamente.

Bibliografia

ALVIM, Rosilene & VALADARES, Lícia (1988) “Infância e Sociedade no Brasil: Uma Análise da Literatura”, in *Anpocs/BIB* 26.

ARIÈS, Philippe (1962) *Centuries of Childhood: a social history of family life*. New York: Knopf.

ASSIS, Eneida C. (1981) *Escola Indígena: uma 'frente ideológica'?*, Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília.

AZEVEDO, Marta M. (1994) “Demografia dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro”, in *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol.11, n.2, jul/dez.

BALDUS, Herbert (?) “Ligeiras Notas sobre os Índios Tapirapé”, in *Revista do Arquivo Municipal*, XVI.

BALDUS, Herbert (1943) “Ensaio sobre a História da Etnologia Brasileira”, *Boletim Bibliográfico*, São Paulo, vol. 1, 59-69.

BALDUS, Herbert (1954) *Bibliografia Crítica da Etnologia Brasileira*, São Paulo.

BARTH, Frederik (1987) *Cosmologies in the Making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*, Cambridge: Cambridge University Press.

BATESON, Gregory (1936) *Naven, a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*, Cambridge: The University Press.

BEALES, R. (1975) “In Search of the Historical Child: miniature adulthood and youth in colonial New England”, in *American Quarterly*, vol.27, 379-398.

BERNARDI, B. (1985) *Age Class Systems: Social Institutions and Politics Based on Age*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOAS, Franz (1925) *Contributions to the ethnology of the Kwakiutl*, New York: Columbia University Press.

BOGGIANI, Guido (1975) *Os Caduveos*, Col. Reconquista do Brasil, vol.22, São Paulo: EDUSP e Ed. Itatiaia.

BUTLER, I. and SHAW, I. (1996) *A case of Neglect? Children's Experiences and the Sociology of Childhood*, Aldershot: Avebury.

CABRAL, Ana Suelly et alli (1987) *Por uma Educação Indígena Diferenciada*, Brasília: CNRC/FNPM.

CAPACLA, Marta (1995) O Debate sobre a Educacao Indígena no Brasil (1975-1995), *Cadernos de Educacao Indígena*, vol. I, MARI, MEC.

CAPUTO, Virginia (1995) “Anthropology’s silent ‘others’: a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children’s cultures”, in *Youth Culture*, Amit-Talai & Wulff (org.), London and New York: Routledge.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto (1986) “O que é isso que chamamos de Antropologia Brasileira”, *Anuário Antropológico* 85, 227-246, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto (1998) *O Trabalho do Antropólogo*, Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp.

CARRARA, Eduardo (1997) *Tsitewara: Um Vôo Sobre o Cerrado Xavante*, Dissertação de Mestrado, PPGAS-FFLCH, Universidade de São Paulo.

CARRARA, Eduardo (2002) “Um Pouco de Educação Ambiental Xavante”, in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

CEBRAP (1972) *A Criança, o Adolescente e a Cidade*, São Paulo: Cebrap.

CHAMBOULEYRON, Rafael (2000) “Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista”, in Del Priore (org.), *História das Crianças no Brasil*, São Paulo: Contexto.

CHARNELA, J. (1993) *The Wanano Indians of the Brazilian Amazon: a sense of space*, Austin: The University of Texas Press.

CIMI (1992) *Com as Próprias Mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*, Brasília: CIMI.

CLASTRES, Pierre (1988) *A Sociedade Contra o Estado*, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

CLIFFORD, James (1988) *The Predicament of Culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*, Cambridge: Harvard University Press.

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

COHN, Clarice (2002) “A Criança, o Aprendizado e a Socialização na Antropologia”, in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

CORRÊA, Mariza (1987) *História da Antropologia no Brasil: 1930-1960, testemunhos*, São Paulo: Vértice Editora e Editora da Universidade Estadual de Campinas.

CORSARO, William (1997) *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

- CORTESÃO, Jaime (1981) “A Carta de Pêro Vaz de Caminha”, in *Carta a El-Rei Dom Manuel*, Rio de Janeiro: Ed. Record.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (1986) *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*, São Paulo: Ed. Brasiliense e EDUSP.
- DENZIN, Norman (1977) *Socialization of Childhood*, S. Francisco: Jossey-Bass.
- DEL PRIORE, Mary (org.) (1991a) *História da Criança no Brasil*, Col. Caminhos da História, São Paulo: Contexto.
- DEL PRIORE, Mary (1991b) “O Papel Branco, a Infância e os Jesuítas na Colônia”, in Del Priore (org) *História da Criança no Brasil*, Col. Caminhos da História, São Paulo: Contexto.
- DEL PRIORE, Mary (org.) (2000) *História das Crianças no Brasil*, São Paulo: Contexto.
- DeMAUSE, L. (1976) (ed.) *The History of Childhood*, London: Souvenir.
- Dicionário Português–Xavante / *Romnhitsi’ubumro*, elaborado por Lachnitt, Heide, Giaccaria e os alunos de 7a. e 8a. séries de 1988, na Missão Sangradouro, edição experimental da Missão Salesiana de Mato Grosso, Campo Grande, MS, 1989.
- DURKHEIM, Émile ([1912]1989) *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, São Paulo: Edições Paulinas.
- DURKHEIM, Émile ([1922]1975) *Educação e Sociologia*, 10ª Edição, São Paulo: Edições Melhoramentos.
- DURKHEIM, Émile ([1950]1983) *Lições de Sociologia. A moral, o direito e o Estado*, São paulo: T.A. Queiroz e EDUSP.
- ELDER, G., MODELL, J. & PARKE, R. (1993) *Children in Time and Space: developmental and historical insights*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EMIRI, Loretta & MONSERRAT, Ruth (org.) (1989) *A Conquista da Escrita – Encontros de Educação Indígena*, São Paulo: OPAN / Iluminuras.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. ([1941] 1978) *Os Nuer*, Col. Estudos, São Paulo: Ed. Perspectiva.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. (1956) *Nuer Religion*, Oxford: Clarendon Press.
- FERNANDES, Florestan (1946) *As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*, Revista do Arquivo Nacional.
- FERNANDES, Florestan ([1949] 1963) *A Organização Social dos Tupinambá*, São Paulo: Difel.

FERNANDES, Florestan (1951) “Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá”, Coletânea de Textos (mimeo).

FERNANDES, Florestan (1952) “A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá”, *Revista do Museu Paulista*, n.s., v.VI, São Paulo.

FERREIRA, Mariana (1992) *Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar indígena*, Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1996) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2a. edição, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

FERREIRA, Mariana (2002a) “Divina Abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal de crianças Guarani”, in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

FERREIRA, Mariana (2002b) (org.) *Ideias Matemáticas – de povos culturalmente distintos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

FINCH, J. (1986) “Age”, in Burgess (ed.) *Key Variables in Social Investigation*, London: Routledge and Kegan Paul.

FIRTH, Sir Raymond (1929) *The New Zealand Maori*, Londres: Geirge Routledge and Son.

FLOWERS, Nancy (1983) “Seasonal Factors in Subsistence, Nutrition, and Child Growth in a Central Brazilian Indian Community”, in *Adaptive Responses of Native Amazonians*, Academic Press, Inc.

FLOWERS, Nancy (1994) “Crise e Recuperação Demográfica: os Xavante de Pimentel Barbosa, Mato Grosso”, in Santos & Coimbra (org) *Saúde e Povos Indígenas*, Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ.

FONSECA, Claudia (1982) “Socialização de Crianças de um Grupo de Baixa Renda”, VI Reunião ANPOCS.

FONSECA, Claudia (1987) “Vai e Vem de Crianças”, in *Revista Mulherio*, Ano 7, N°.30.

FORTES, Meyer ([1958] 1971) “Introduction”, in Goody (ed.) *The Developmental Cycle of Domestic Groups*, Cambridge: Cambridge University Press.

FRAZER, James (1982) *O Ramo de Ouro*, edição de Mary Douglas, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

FREEMAN, Derek (1983) *Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth*, Canberra: Australian National University Press.

- GALVÃO, Eduardo (1957) “Estudos sobre a Aculturação dos Grupos Indígenas do Brasil”, *Revista de Antropologia*, São Paulo, vol. 5, n. 1, 67-74.
- GALVÃO, Eduardo & WAGLEY, Charles ([1949] 1961) *Os Índios Tenetehára: uma cultura em transição*, Rio de Janeiro.
- GARFIELD, Seth (2001) *Indigenous struggle at the heart of Brazil: state policy, frontier expansion, and the Xavante indians, 1937-1988*, Durham: Duke University Press.
- GEERTZ, Clifford (1978) *A Interpretação das Culturas*, Zahar Editores, RJ.
- GELL, A. (1992) *The Anthropology of Time*, Oxford: Berg.
- GIANCCARIA, Bartolomeu e HEIDE, Adalbert (1984) *A'uwe Uptabi. Xavante Povo Autêntico*, 2a. edição, São Paulo.
- GIANNINI, Isabelle (1991) *A Ave Resgatada: a impossibilidade da leveza do ser*, Dissertação de Mestrado, FFLCH, Universidade de São Paulo.
- GIANNINI, Isabelle (1994) “Educação Indígena e o Manejo Socioeconômico dos Recursos Florestais: a experiência Xikrin”, in *Em Aberto*, ano 14, n. 63, jul./set., Brasília.
- GIDDENS, Anthony (1978) *As Ideias de Durkheim*, São Paulo: Cultrix.
- GOLDMAN, L.R. (1998) *Child's Play: Myth, Mimesis and Make-Believe*, Oxford and New York: Berg.
- GOODMAN, Mary (1959) “Values, Attitudes and Social Concepts of Japanese and American Children”, in *American Anthropologist*, 59:979.
- GOODMAN, Mary (1970) *The Culture of Childhood*, Columbia, Teachers College Press.
- GOODY, Jack (ed.) ([1958] 1971) *The Developmental Cycle of Domestic Groups*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GRAHAM, Laura (1983) *Performance Dynamics and Social Dimensions in Xavante Narrative: Hoimana'u'ö*, MA Dissertation, Un. of Texas, Austin, USA.
- GRAHAM, Laura (1986) “Three Modes of Shavante Vocal Expression: Wailing, Collective Singing, and Political Oratory”, in *Native South American Discourse*, Mouton de Gruyter, New York.
- GRAHAM, Laura (1990) *The Always Living: discourse and the male life cycle of the Xavante Indians of Central Brazil*, PhD thesis, The University of Texas at Austin, 2 vols.
- GRAHAM, Laura (1995) *Performing Dreams: discourses of immortality among the Xavante of Central Brasil*, University of Texas Press, Austin, USA.
- GREGOR, Thomas (1977) *Mehinaku. The Drama of Daily Life in a Brazilian Indian Village*, Chicago and London: The University of Chicago Press,

GRINNELL, George (1923) *The Cheyenne Indians*, New Haven: Yale University Press.

GUGELMIN, S.A. (1995) *Nutrição e Alocação de Tempo dos Xavante de Pimentel Barbosa, Mato Grosso: um estudo em ecologia humana e mudanças*, Dissertação de Mestrado, FIOCRUZ, Rio de Janeiro.

HANAWALT, B. (1977) "Childrearing Among the Lower Classes of Late medieval England", in *Journal of Interdisciplinary History*, vol.8, n°1, 1-22.

HARDMAN, Charlotte (1973) "Can there be an Anthropology of Children?", in *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(2):85-99.

HENRY, Jules (1941) *Jungle People: a Kaingáng tribe of the highlands of Brazil*, New York.

HIRSCHFELD, Laurence (1988) "On Acquiring Social Categories: cognitive development and anthropological wisdom", *Man* 23:611-638.

HIRSCHFELD, Laurence (1989) "Rethinking the Acquisition of Kinship Terms", *International Journal of Behavioral Development*, 12:541-568.

HIRSCHFELD, Laurence (1993) "Discovering Social Difference: the role of appearance in the development of racial awareness", *Cognitive Psychology*, 25:317-350.

HIRSCHFELD, Laurence (2002) "Why don't anthropologists like children?", *American Anthropologist*, 104(2):611-627.

HORTÉLIO, Lydia & SAWAYA, Maria Amélia Pereira (1982) *Uma Experiência em Educação*, Núcleo Experimental de Atividades Socio-culturais, Prefeitura de Salvador, Bahia.

HUIZINGA, J. (1971) *Homo Ludens. O Jogo Como Elemento de Cultura*, Edusp.

HUNT, D. (1972) *Parents and Children in History*, New York: Harper-Row.

IANELLI, R.V., COIMBRA, C. & SANTOS, R. (1996) "Perfil de Morbi-Mortalidade entre os Índios Xavante de Mato Grosso", XXXII Congresso da SBMT.

ITURRA, Raul (1990a) *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1990b) *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1991) *O imaginário das crianças. A construção social do saber e os silêncios da cultura oral*, Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1994) "O Processo Educativo: ensino ou aprendizagem?", in , No.1, 20-50, Lisboa.

- ITURRA, Raul (1996) *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- ITURRA, Raul (1997) *O Imaginário das Crianças. Os Silêncios da Cultura Oral*, Lisboa: Fim de Século.
- ITURRA, Raul (1998) *Como Era Quando Não Era o que Eu Sou. O Crescimento das Crianças*, Porto: Profedições.
- ITURRA, Raul (2000) *O Saber Sexual das Crianças. Desejo-te, porque te amo*, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, Raul (2001) *O Caos da Criança: ensaios de antropologia da educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- ITURRA, Raul (2002) “A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação”, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 19, Maio, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, Raul & REIS, Filipe (1989) *A aprendizagem para além da escola. O jogo infantil numa aldeia portuguesa*, Guarda: Edição da Associação de Jogos Tradicionais.
- JAHODA, G. & LEWIS, I.M. (ed.) (1988) *Acquiring Culture: cross cultural studies in child development*, London and New York: Croom Helm.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris & PROUT, Alan (1997) *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan (ed.) (1990a) *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan (1990b) “Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood” in James & Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan (1995) “Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood”, in *Sociological Studies of Children*, vol. 7, 77-99.
- JENKS, Chris (1982) *The Sociology of Childhood: essential readings*, London: Batsford.
- JENKS, Chris (1996) *Childhood*, London & New York: Routledge.
- KAPLAN, Joanna. (1977) “Orientation for paper topics” e “Comments” ao Simpósio “Social Time and Social Space in Lowland Southamerican Societies”, in *Actes du XLIIe Congrès International des Américanistes*, vol.II, Paris.
- KIDD, Duddley (1906) *Savage Childhood: a study of Kafir children*, London: Macmillan & Co., Ltd.

- KLEIN, Melanie (1975) 1991 *Inveja e Gratidão e Outros Trabalhos, 1946-1963*, Obras Completas, Volume III, Rio de Janeiro: Imago Editora.
- KOVARIK, J. (1994) "The Space and Time of Children at the Interface of Psychology and Sociology", in Jens Qvortrup et al. (ed.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury.
- KROLL, J. (1977) "The Concept of Children in the Middle Ages", in *Journal of the History of Behavioral Sciences*, vol.13, n°4, 384-393.
- LA FONTAINE, J.S. (1979) *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*, London: Academic Press.
- LASLETT, P. & WALL, R. (1972) *Household and Family in Past Times*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVE, Jean (1988) *Cognition in Practice*. Cambridge/Londres: Cambridge University Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1996) *Situated Learning. Legitimate Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEITE, M. S. (1988) *Avaliação do estado nutricional da população Xavante de São José, Terra Indígena Sangradouroro – Volta Grande, MT*, Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola de Saúde Pública, Rio de Janeiro.
- LÊ THÀNH KHÓI (1994) "Intercultural Education", in Dubbeldaam et al. (org.) *International Yearbook of Education*, vol. XLIV, International Bureau of Education, Paris: Unesco.
- LÉVI-Strauss, Claude ([1935] 1981) *Tristes Trópicos*, Col. Perspectivas do Homem, Lisboa: Edições 70.
- LÉVI-Strauss, Claude (1936) "Contribution à l'étude de l'organisation sociale des indiens Bororo", in *Journal de la Société des Américanistes*, n.s., v. XXVIII, Paris.
- LÉVI-Strauss, Claude (1948) "La vie Familiale et Sociale des Indiens Nambikuara", in *Journal de la Société des Américanistes*, v. XXXVI, Paris.
- LÉVI-Strauss, Claude (1960) "On Manipulated Sociological Models", in *Bijdragen*, 116.
- LIEBEL, Manfred (2001) "Arbeit und Spiel im Leben der Kinder. Nachdenken über eine unheilvolle Trennung und mögliche Beziehungen", in Liebel, *Kindheit und Arbeit: Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten*, Frankfurt und London: IKO.
- LOPES, Marta (1988) *A resistência do Índio ao Extermínio: o caso dos A'uw? - Xavante, 1967-1980*, Dissertação de Mestrado em História, UNESP, Assis, São Paulo.

LOPES DA SILVA, Aracy (org.) (1981) *A Questão da Educação Indígena*, Comissão Pró-Índio de São Paulo, São Paulo: Brasiliense.

LOPES DA SILVA, Aracy (1982) “A Expressão Mítica da Vivência Histórica: Tempo e Espaço na Construção da Identidade Xavante”, in *Anuário Antropológico* 82, São Paulo: Ed. Tempo Brasileiro.

LOPES DA SILVA, Aracy (1983) “Xavante: Casa-Aldeia-Chão-Terra-Vida”, in Novaes (org.), *Habitações Indígenas*, São Paulo: EDUSP.

LOPES DA SILVA, Aracy (1986) *Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*, col. Antropologia, vol.6, São Paulo: FFLCH/USP.

LOPES DA SILVA, Aracy (org.) (1987a) *A Questão Indígena na Sala de Aula*, São Paulo: Ed. Brasiliense.

LOPES DA SILVA, Aracy (1987b) “O espaço da criança na comunidade indígena”, in Lopes da Silva (org.), *A Questão Indígena na Sala de Aula*, São Paulo: Ed. Brasiliense.

LOPES DA SILVA, Aracy (1992) “Dois Séculos e Meio de História Xavante”, in Cunha (org.), *História dos Índios no Brasil*, São Paulo: USP, Cia das Letras, SMC e FAPESP.

LOPES DA SILVA, Aracy (2002) “Pequenos ‘xamãs’: crianças indígenas, corporalidade e escolarização”, in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana (org.) (2001a) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana (org.) (2001b) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luis (org.) (1995) *A Temática Indígena na Escola*, Brasília: MEC, MARI, UNESCO.

LOPES DA SILVA, Aracy, MACEDO, Ana Vera & NUNES, Angela (org.) (2002) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

LOPES DA SILVA, Aracy & NUNES, Angela (2002) “Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Criança”, in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.

LOPES DA SILVA, Aracy & YOUNG, Carolina (1983) *Histórias de Verdade*, Brasília: Instituto Nacional do Livro e Fundação Nacional Pró-Memória.

- MALINOWSKI, Bronislaw (1922) *Argonauts of the Western Pacific*, New York: E.P. Dutton & Co. Inc.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1926) *Crime and Custom in Savage Society*, London: Kegan Paul.
- MARTINS, José de Souza (org.) (1993) *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*, 2a. edição, São Paulo: Ed. Hucitec.
- MAUSS, Marcel ([1934]1974) “Ensaio sobre as Variações Sazonais das Sociedades Esquimós”, in *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: EPU/EDUSP.
- MAUSS, Marcel ([1936]1974) “As Técnicas Corporais”, in *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: EPU/EDUSP.
- MAYBURY-LEWIS, David (1960) “The Analysis of Dual Organizations: a methodological critique”, in *Bijdragen*, 116.
- MAYBURY-LEWIS, David (1979) *Dialectical Societies. The Gê and Bororo of Central Brazil*, Cambridge, MA.
- MAYBURY-LEWIS, D. (1984) *A Sociedade Xavante*, RJ: Francisco Alves.
- MAYBURY-LEWIS, D. (1990) *O Selvagem e o Inocente*, Campinas: Ed. da Unicamp.
- MEAD, Margaret (1928) *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, New York: William Morrow & Sons.
- MEAD, Margaret (1931a) *Growing Up in New Guinea: a comparative study of primitive education*, New York: William Morrow & Sons.
- MEAD, Margaret (1931b) “The primitive Child”, in *Handbook of Child Psychology*, Carl Murchison (ed.), Worcester, Mass.: Clark University Press.
- MEAD, Margaret (1935) *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York: William Morrow & Sons.
- MEAD, Margaret (1947) “The Concept of Culture and the Psychosomatic Approach”, *Psychiatry*, X, N°1, 57-76.
- MEAD, Margaret (1949) *Male and female: a study of the sexes in a changing world*, New York: William Morrow & Sons.
- MEAD, Margaret (1954a) “Research on Primitive Children”, in Leonard Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology*, 2d edition, New York: John Wiley and Sons.
- MEAD, Margaret (1954b) “Some Theoretical Considerations on the Problem of Mother-Child Separation”, *American Journal of Orthopsychiatry*, XXIV, N°3, 471-83.
- MEAD, Margaret (1955) “Theoretical Setting – 1954”, in Mead & Wolfenstein, *Childhood in Contemporary Cultures*, Chicago: The University of Chicago Press.

- MEAD, Margaret (1975) "Children's Play Style: potentialities and limitations of its use as a cultural indicator", in *Anthropological Quarterly*, vol.48, July, n-3.
- MEAD, Margaret & BATESON, Gregory (1942) *Balinese Character: a photographic analysis*, New York: Academie of Sciences.
- MEAD, Margaret & MACGREGOR, Frances C. (1951) *Growth and Culture: a photographic study of balinese childhood*, New York: Putnam.
- MEAD, Margaret & WOLFENSTEIN, Martha (1955) *Childhood in Contemporary Cultures*, Chicago: The University of Chicago Press.
- MELATTI, Júlio e MELATTI, Delvair (1979) "A Criança Marubo: educação e cuidados", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.62, n.143, jan/abr, Brasília.
- MELATTI, Júlio (1984) "A Antropologia no Brasil: um roteiro", in *BIB n.17*, 3-52, Rio de Janeiro.
- MELATTI, Júlio (1987) *Índios do Brasil*, SP e Brasília: Ed. Hucitec, Ed. UnB.
- MELIÀ, Bartolomeu (1979) *Educação Indígena e Alfabetização*, São Paulo: Edições Loyola.
- MENEZES, Cláudia (1982) "Os Xavante e o movimento de fronteira no Leste matogrossense", *Revista de Antropologia*, 25:63-87, USP, São Paulo.
- MENEZES, Cláudia (1985) *Missionários e Índios em Mato Grosso (Os Xavante de São Marcos)*, Tese de Doutorado, Depto. de Ciência Política, FFLCH/USP.
- MILLER, Alice (1979) *The Drama of Being a Child and the Search of the True Self*, London: Virago Press.
- MISSE, Michel *et alli* (1973) *Delinquência Juvenil na Guanabara*, Rio de Janeiro, Tribunal de Justiça do Estado da Guanabara, Juizado de Menores.
- MONTE, Nietta (1996) *Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado*, Rio de Janeiro: Multiletra.
- MÜLLER, Regina (1976) *A Pintura do Corpo e os Ornamentos Xavante: arte visual e comunicação social*, Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp.
- MÜLLER, Regina (1992) "Mensagens Visuais na Ornamentação Xavante", in Vidal (org.), *Grafismo Indígena*, São Paulo: Studio Nobel, Fapesp e Edusp.
- MÜLLER, Regina (2002) "As Crianças no Processo de Recuperação Demográfica dos Asurini do Xingu", in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.
- NASCENTES, Antenor (1932) *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro.

- NASCIMENTO, Marco Tromboni de Souza (1994) *O Tronco da Jurema: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do nordeste - o caso Kiriri*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Sociologia da UFBA.
- NEWBURY, R.J. (1938) "Some Games and Pasttimes of Southern Nigeria", in *The Nigeria Field*, vol.2, not complete.
- NIMUENDAJÚ, Curt ([1939] 1983) *Os Apinayé*, Belém-Pará: CNPq e Museu Paraense Emilio Goeldi.
- NIMUENDAJÚ, Curt (1942) *The Sherente*, Los Angeles: Frederick Webb Hodge Anniversary Publication Found.
- NIMUENDAJÚ, Curt (1946) *The Eastern Timbira*, Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- NOVAES, Sylvia Caiuby (org.) (1983) *Habitações Indígenas*, São Paulo: Livraria Nobel, Edusp.
- NOVAES, Sylvia Caiuby (1986) *Mulheres, Homens e Heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*, Col. Antropologia 8, São Paulo: FFLCH/USP.
- NUNES, Angela (1999) *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*, Coleção Temas de Investigação 8, Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NUNES, Angela (2002a) "A Antropologia da Criança: questão emergente em todos os sentidos", in Patrício, M. (org) *Globalização e Diversidade: a escola cultural, uma resposta*, Actas do V Congresso da AEPEC, 1998, Coleção Mundo de Saberes 30, Porto: Porto Editora.
- NUNES, Angela (2002b) "No Tempo e no Espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante", in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.
- NUNES, Angela (2002c) "O Lugar das Crianças nos Textos sobre Sociedades Indígenas Brasileiras", in Lopes da Silva, Macedo e Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.
- OLIVEIRA Jr. , Gerson Augusto (1998) *Torém: brincadeira dos índios velhos*. São Paulo: AnnaBlume; Ceará: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado.
- OLIVEN, Ruben George (1990) "A Antropologia e a Diversidade Cultural Brasileira", in *Revista de Antropologia*, (33), 119-139, São Paulo: FFLCH/USP.
- OPIE, I. & OPIE, P. (1959) *The Lore and Language of School Children*, Oxford: Oxford University Press.

- OPIE, I. & OPIE, P. (1969) *Children's Games in Street and Playground*, Oxford: Oxford University Press.
- ORANS, Martin (1996) *Not Even Wrong: Margaret Mead, Derek Freeman, and the Samoans*, Chandler & Sharp Publications, Incorporated.
- PARSONS, Talcott (1951) *The Social System*, London: Routledge & Kegan Paul.
- PEIRANO, Mariza (1991) "The Anthropology of Anthropology: the brazilian case", *Série Antropologia*, n. 110, Brasília: Editora da UnB.
- PEIRANO, Mariza (1999) "A Alteridade em Contexto: a antropologia como ciência social no Brasil", *Série Antropologia*, n.255, Brasília: Editora da UnB.
- PELISSIER, C. (1991) "The anthropology of teaching and learning", *Annual Review of Anthropology* 20: 75-95.
- PENNA, Túlio (1984) "Por que uma demografia indígena brasileira?", *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP, vol.3.
- PEREIRA, Levi (2002) "No Mundo dos Parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá", in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.
- PEREIRA, Maria Amélia (1994) *Educação da Sensibilidade*, Textos Universitários, Brasília: Editora da UnB.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel (coord.) (1997) *As Crianças: contextos e identidades*, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel (coord.) (1999) *Saberes Sobre as Crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho.
- POLLARD, A. & FILER, A. (1996) *The Social World of Children's Learning*, London: Cassel.
- POLLOCK, L. (1983) *Forgotten Children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- QVORTRUP, Jens (1990) "A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: a Plea for Children's Right to be Heard", in James & Prout (ed.), *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- QVORTRUP, Jens (1995a) "Childhood in Europe: a new field of social research", in Chisholm, Büchner, Krüger & du Bois-Reymond (ed.), *Growing Up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*, Berlin and New York: Walter de Gruyter.

QVORTRUP, Jens (1995b) "Childhood and Modern Society: a Paradoxical Relationship", in Brannen & O'Brien (ed.), *Childhood and Parenthood: Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families, 1994*, London: Institute of Education.

RAMOS, Alcida (1990) *Memórias Sanumá: espaço e tempo em uma aldeia Ianomami*, Brasília: Ed. UnB.

RAVAGNANI, Oswaldo Martins (1991) *A experiência Xavante com o mundo dos brancos*, Araraquara: Unesp.

Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998) Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

REIS, Filipe (1991) *Educação, Ensino e Crescimento. O jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.

RIBEIRO, Darcy (1979) Por uma Antropologia melhor e mais nossa", *Encontros com a Civilização Brasileira*, vol. 15, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

RIBEIRO, Darcy ([1950] 1980) *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*, Petrópolis: Vozes.

RICARDO, Carlos Alberto (org.) (1996) *Povos Indígenas no Brasil 1991-1995*, São Paulo: Instituto Socioambiental.

RICARDO, Carlos Alberto (org.) (2000) *Povos Indígenas no Brasil 1996-2000*, São Paulo: Instituto Socioambiental.

RICHARDS, M.P.M. (1974) *The Integration of a Child into a Social World*, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, M.P.M. & LIGHT, P. (ed.) (1986) *Children of Social Worlds*, Cambridge: Polity Press.

RITCHIE, O.W. & KOLGAR, M.R. (1964) *The Sociology of Childhood*, New York: Appleton Century Crofts.

RIZZINI, Irene (1997a) *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*, Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

RIZZINI, Irene (org) (1997b) *Olhares Sobre a Criança no Brasil – Séculos XIX e XX*, Série Banco de Dados 5, Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

RIZZINI, Irene (org) (2002) *Pesquisa em Acção: crianças, adolescentes, famílias e comunidades*, Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

RIZZINI, Irma (2000a) *Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da república*, Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

RIZZINI, Irma (2000b) "Domesticados mas não civilizados: crianças indígenas e instituições educacionais na província do Amazonas (1850-1889)", in Rizzini

(org.), *Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da república*, Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

ROBERTSON, P. (1976) “Home as a nest: middle class childhood in nineteenth century Europe”, in DeMause (ed.), *The History of Childhood*, London: Souvenir.

ROUSSEAU, Jean-Jacques ([1762] versão electrónica) *Emile, or On Education*, http://projects.ilt.columbia.edu/pedagogies/rousseau/em_eng_preface2.html

RURI’Õ, Lucas & BIASE, Helena S. de (2000) *Daró Idzö’uhu Watsu’u / A História da Aldeia Abelhinha*, São Paulo: Master Book.

SAHLINS, Marshall (1997a) “ ‘O pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte I)”, *Mana*, vol.3, n.1, abril, 41-73.

SAHLINS, Marshall (1997b) “ ‘O pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte II)”, *Mana*, vol.3, n.2, outubro, 103-150.

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

SAWAYA, Maria Amélia Pereira (1982) *O Professor: uma pessoa guardada e aguardada*, São Paulo: Editora Ática.

SCHADEN, Egon (1945) “Educação e Magia nas Cerimônias de Iniciação”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 8, vol. III.

SCHADEN, Egon (1953) “O Estudo do Índio Brasileiro – ontem e hoje”, *Revista de História*, São Paulo, vol. 5, 385-401.

SCHADEN, Egon (1976) *Leituras de Etnologia Brasileira*, São Paulo: Companhia Editora nacional.

SCHWARTZMAN, Helen (1978) *Transformations: the Anthropology of Children’s Play*, New York and London: Plenum Press.

SEEGER, Anthony, da MATTA, Roberto & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (1979) “A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras”, in *Boletim do Museu Nacional, Antropologia*, n.32.

SEEGER, Anthony (1980) *Os Índios e Nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*, Rio de Janeiro: Editora Campus,.

SEKY, Lucy (org.) (1993) *Linguística Indígena e Educação na América Latina*, Campinas: Editora da Unicamp.

SIBLEY, D. (1995) “Families and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood”, in Pile & Trift (ed.), *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, London: Routledge.

- SILVA, George Agostinho da ([1939] 2000) *Textos Pedagógicos*, volume I, Obras de Agostinho da Silva, Lisboa: Âncora Editora.
- SILVA, Márcio F. (1994) “A demografia e os povos indígenas no Brasil”, in *Revista Brasileira de População*, Abep, vol.11, n. 2, jul/dez.
- SOLBERG, Anne (1990) “Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children”. In James & Prout (ed.) *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- SOUZA, Luciene Guimarães de (1999) *Perfil demográfico dos Xavantes de Sangradouro Volta Grande, Mato Grosso, 1993-1997*. Dissertação de Mestrado, ENSP, Rio de Janeiro.
- SPENCER, H. (1882) *Synthetic Philosophy*, Vol. VI, New York: Appleton & Co.
- STANNARD, D. (1974) “Death and the Puritan Child”, in *American Quarterly*, n°26, 456-476.
- STENNING, Derrick ([1958]1971) “Household Viability Among the Pastoral Fulani”, in Goody (ed.), *The Developmental Cycle of Domestic Groups*, Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAUSS, C. (1984) “Beyond ‘formal’ versus ‘informal’ education: uses of psychological theory in anthropological research”, in *Ethos*, 12(3):195-222.
- TASSINARI, Antonella (2001) “Da civilização à tradição: os projectos de escola entre os índios do Uaça”, in Lopes da Silva & Ferreira (org.) (2001a) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.
- TONKIN, E. (1982) “Rethinking Socialization”, in *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 13,3,pp.243-56.
- TOREN, Christina (1988a) “Children’s Perceptions of Gender and Hierarchy in Fidji”, in Jahoda & Lewis (ed.) *Acquiring Culture: cross cultural studies in child development*, London and New York: Croom Helm.
- TOREN, Christina (1988b) “Annotated Bibliography: recent studies of Ethnography of Childhood”, in Jahoda & Lewis (ed.) *Acquiring Culture: cross cultural studies in child development*, London and New York: Croom Helm.
- TOREN, Christina (1990) *Making Sense of Hierarchy: cognition as social process in Fidji*, LSE Monogr. Social Anthropology 61, London: Athlone Press.
- TOREN, Christina (1993) “Making History: the Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind”, in *Man* (N.S.) 28.
- TSUPAL, Nancy (1978) *Educação Indígena Bilingue, particularmente entre os karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

- TYLOR (1871) *Primitive Culture: researches into development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*, Londres: J. Murray.
- URBAN, Greg (1992) “A História da Cultura Brasileira segundo as Línguas Nativas”, in Cunha (org.), *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/SMC/Cia das Letras.
- URWIN, C. (1985) “Constructing Motherwood: the persuasion of normal development”, in Steedam et al (ed.), *Language, Gender and Childhood*, London: Routledge and Kegan Paul.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel (1995) *Senhores de Si: uma interpretação antropológica da masculinidade*, Lisboa: Fim de Século.
- VIDAL, Lux (1977) *Morte e Vida de Uma Sociedade Indígena Brasileira*, São Paulo: Hucitec, EDUSP.
- VIDAL, Lux (1992) “A Pintura Corporal e a Arte Gráfica Entre os Kayapó-Xikrin do Cateté, in Vidal (org.) *Grafismo Indígena*, São Paulo: Studio Nobel, Fapesp e Edusp.
- VIEIRA, Ricardo (1998) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Fim de Século.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (1986) *Araweté: os deuses canibais*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor e Anpocs.
- WAGLEY, Charles (1988) *Lágrimas de Boas-Vindas*, Col. Reconquista do Brasil, 2a. série, vol.137, São Paulo: EDUSP e Ed. Itatiaia.
- WALKERDINE, V. (1984) ”Development Psychology and the Child-centered Pedagogy: the insertion of Piaget into early Education”, in Henriques et al (ed.) *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, London: Methuen.
- WEISNER, T. & GALLIMORE, R. (1977) “My Brother’s Keeper: child and sibling caretaking”, in *Current Anthropology*, vol. 18, N°.2, June.
- WILSON, A. (1980) “The Infancy of the History of Childhood: an appraisal of Phillie Ariès”, in *History and Theory*, vol.19, 132-154.
- WULFF, H. (1995) “Introducing youth culture in its own right: the state of art and new possibilities”, in Amit-Talai & Wulff (org.), *Youth Culture*, London and New York: Routledge.