

Entre brincadeiras e hostilidades:
percepção, construção e vivência das
regras de organização social entre as
crianças indígenas galibi-marworno*

Between games and hostilities:
perception, construction and living out
the rules of social organization among
the galibi-marworno indigenous children

Camila Guedes Codonho**

Resumo: Este artigo pretende demonstrar, a partir de uma reflexão pautada no cruzamento teórico entre Antropologia da Infância e Etnologia Indígena, a maneira pela qual as crianças Galibi-Marworno (Amapá) percebem e vivenciam, em suas próprias experiências infantis, a organização social de seu grupo. Para tanto, enfatiza-se aqui o uso da concepção de “conhecimentos horizontalmente transmitidos”, ou seja, que circulam entre os grupos de crianças sem a intervenção direta das gerações adultas. Desta forma, pretende-se ressaltar a participação e protagonismo infantil diante dos constructos simbólicos de sua sociedade¹.

Palavras-chave: Antropologia da infância; Etnologia indígena; Organização social.

Abstract: This article intends to demonstrate, from a reflection in the theoretical crossing between Childhood Anthropology and Indigenous Ethnology, the way for which the Galibi-Marworno children (Amapá) perceive and live deeply in its proper infantile experiences, the social organization of its group. For in such a way, the use of the conception of “knowledge horizontally transmitted” is emphasized here, that is, that they circulate between the groups of children without the direct intervention of the adult generations. In such a way, it is intended to ahead stand out the participation and infantile protagonism of the symbolic constructos of its society.

Key-words: Childhood anthropology; Indigenous ethnology; Social organization.

* Este artigo é uma versão modificada da dissertação de mestrado defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “Aprendendo entre pares: a transmissão de saberes horizontais entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)”, sob a orientação da Profa. Dra. Antonella Tassinari, e encontra-se disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0192-D.pdf>>. A pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq.
** Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda em Ciências Sociais pela UNICAMP.
camilacodonho@yahoo.com.br

Contextualizando: quem são as crianças indígenas Galibi-Marworno

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

Compõe-se de cerca de 2.226 indivíduos² que se concentram principalmente na aldeia de Kumarumã (com cerca de 1.885 indivíduos), localizada em uma porção de terra não alagável durante a cheia, situada no rio Uaçá, embora também estejam distribuídos por mais três aldeias, quais sejam: Tukay (Br-156/km 90 com 115 indivíduos), Samaúma (Br-156/Km 82 com 90 indivíduos), Uahá (Rio Oiapoque/Juminã com 128 indivíduos).

Vale aqui mencionar que a população passou a concentrar grande parte de seu contingente em uma só aldeia, principalmente a partir da década de 40 do século XX, quando a escola “Camilo Narciso” foi construída em Kumarumã. Antes disso, as famílias viviam dispersas em grupos locais localizados em ilhas fluviais, como ocorre com os grupos indígenas vizinhos e outras populações guianenses³. Além disso, o número populacional desta aldeia também contrasta consideravelmente com os padrões de residência da região.

Geograficamente, a região caracteriza-se pelos campos de terra firme (Pires, 1973), regionalmente chamados de savana, marcados por espaços mesclados e não contínuos de mata densa e campo aberto. Tal área, porém, sofre a influência das marés e estações do ano (marcadas basicamente por períodos de seca “*botã*” e cheia “*lapli*”)⁴, sendo que tal sazonalidade provoca a subida das águas e o conseqüente alagamento dos campos, o que também identifica a região com as matas de várzea. Esta dinâmica ecológica afeta diretamente as técnicas de produção e manejo de recursos desta população, que durante os períodos chuvosos dedica-se mais à caça, que se torna mais abundante e, nos períodos de seca, mais à pesca, já que os rios e igarapés voltam ao seu leito habitual, voltando a concentrar os peixes que antes se encontravam espalhados pelos terrenos alagados.

Assim, em termos econômicos, esta população vive basicamente da pesca, caça, coleta e produção de farinha de mandioca, que além de se constituir como alimento base das famílias, é comercializada nas cidades de Oiapoque e Saint Georges, sendo que na última atinge um melhor preço. Também nessas cidades são vendidas algumas produções artesanais como colares e brincos feitos de miçangas, penas e sementes, e

as cuias, artefato muito apreciado principalmente pelos turistas e moradores da Guiana. Além disso, alguns moradores das aldeias são funcionários públicos, como os agentes indígenas de saúde (FUNASA), os professores (SEC-Amapá) e os chefes de posto e membros da FUNAI (que geralmente moram em Oiapoque, sede da Administração Regional). Outros ainda desempenham a função de agentes ambientais em parceria com o IBAMA e ONGs congêneres, como a TNC (The Nature Conservancy).

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

São falantes de uma variação do *patois* francês da Guiana (o *kheuol*) e também do português, línguas que intermedeiam as relações sociais e comerciais mantidas entre as populações indígenas e não-indígenas da área⁵.

Tais grupos mantêm um intenso contato com as populações não índias das cidades vizinhas, tanto do lado brasileiro quanto do lado francês, relações que vem sendo estabelecidas há séculos, como demonstram os relatos históricos e pesquisas atuais feitas a respeito da região das Guianas⁶.

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

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

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

Somente a partir da década de 90 é que o enfoque das pesquisas antropológicas na região passou a ser diferente, privilegiando principalmente a participação ativa dessas populações indígenas nas negociações

e em suas construções culturais e históricas, sem que fossem apenas manipuladas pelos interesses do Estado⁷.

E é assim, inseridas neste contexto histórico, ecológico e social, que se encontram as crianças Galibi-Marworno, que desde a mais tenra idade se sociabilizam nas circunstâncias acima apontadas, aprendendo e vivenciando situações a respeito do meio ambiente, das regras de parentesco e de sociabilidade perante as outras famílias e grupos indígenas vizinhos, entre outros saberes que, além de serem ensinados pelos mais velhos, circulam no interior dos grupos infantis de maneira “horizontal”, ou seja, através da intercomunicação entre as próprias crianças, que formam sua própria sociedade, como já diria Ângela Nunes (1997), dentro da comunidade de seu grupo étnico. Tal “sociedade”, diz respeito às regras e maneiras de viver e ver o mundo que são compartilhadas pelas próprias crianças, que ensinam umas às outras durante todas as situações cotidianas, como veremos a seguir.

A “horizontalidade” na transmissão dos conhecimentos

Antes de entrarmos propriamente na análise dos dados sobre o assunto, faz-se necessária uma breve explanação da fundamentação teórica na qual se baseia este trabalho.

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

Para tanto, enfatizo processos de ensino-aprendizagem que se dão entre as próprias crianças a partir do intenso convívio que mantêm entre si. Trata-se, portanto, de uma nova abordagem dos assuntos menciona-

dos, ou seja, a partir das vivências e percepções infantis em relação a tais assuntos.

Trabalho aqui com a noção de “conhecimentos transmitidos horizontalmente” que, ao contrário da suposição mais usual quando se pensa no aprendizado infantil, não se dá apenas das gerações mais velhas para as mais novas, mas entre indivíduos de uma faixa etária aproximada. Com isto, junto-me aos esforços da Antropologia da Infância em afirmar o importante papel das crianças na participação e elaboração das dinâmicas culturais nas quais se inserem através das percepções e vivências próprias da fase da vida em que se encontram, qualitativamente diferente da dos adultos⁸.

Cabe aqui salientar que a ênfase nessa horizontalidade de saberes entre crianças se trata sobretudo de uma opção metodológica, a fim de demonstrar o protagonismo infantil no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ressalto meu reconhecimento sobre a coexistência entre saberes horizontais e verticais em qualquer contexto social, sendo os últimos bastante presentes mesmo entre crianças, onde visivelmente se nota a existência de hierarquias⁹.

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

[...] a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre os outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de *educação*. [...] Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. [...] A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo (Durkheim, 1978, p. 33-42).

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

Porém, cabe agora, a partir dos novos pressupostos teóricos da Antropologia levados a cabo principalmente a partir da década de 90 (por meio dos estudos sobre Antropologia e Sociologia da Infância), investigar como estes processos educativos também ocorrem entre as

próprias crianças, de maneira horizontal.

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

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

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

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

[...] a transmissão da cultura da brincadeira deve ser estudada não só a partir dos processos de aprendizagem, socialização e constituição do sujeito, já que no grupo de brincadeira estão presentes todos os elementos de uma sociedade: os rituais, as regras, as sanções, as formas de se esquivar das sanções, etc. A revelação necessária desse submundo (sem nenhum sentido pejorativo) exige a perspectiva dos estudos culturais. Crianças não são somente criadas, crianças se criam, crianças criam cultura. (Pontes e Magalhães, 2003, p. 123).

De fato, se rememorarmos nossa infância não demoraremos a descobrir que determinados tipos de brincadeiras não foram ensinadas pelos adultos, mas sim pelos amigos com quem se brincava, por mais que os mais velhos já as conhecessem pelo fato de já as terem vivenciado. Mais do que isso, muitas regras sociais são por nós incorporadas ainda nesta fase da vida, sendo que muitas delas são apreendidas por meio do convívio com nossos pares, que de alguma maneira já sofreram as devidas sanções por desrespeitá-las e/ou já presenciaram alguma situação que as tornavam evidentes.

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

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

jeu. Il nous reste à leur laisser les moyens de s'approprier davantage le savoir proposé par les adultes (Op. cit., p. 114).¹⁰

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

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

Entretanto, gostaria mais uma vez de salientar que uso aqui essa noção de conhecimentos horizontalmente transmitidos muito mais para sublinhar a agência infantil em relação ao seu sistema social do que para proclamar um universo infantil plenamente independente e autônomo. Afinal, assumir esta postura nos levaria ao mesmo equívoco dos trabalhos anteriores, que é o de só considerar uma parcela das populações estudadas, no caso, as pessoas adultas, como atores sociais legítimos. De nada adiantaria, portanto, abrir mão de um “adultocentrismo” em prol de um “infantocentrismo” exacerbado, se aqui me permitem o neologismo, pois isto só nos levaria a uma abordagem insatisfatória e incompleta. Assim, a idéia de uma transmissão de conhecimentos espiralada¹¹, que se dá ao mesmo tempo entre as gerações próximas e as ascendentes, seria muito mais oportuna e adequada às realidades sociais sobre as quais se debruça o empreendimento antropológico.

Porém, devido à pouca ênfase que se tem dado nos estudos etnológicos sobre os conhecimentos que circulam entre crianças, enfocarei neste trabalho os saberes horizontalmente transmitidos, admitindo que este é apenas um recorte possível para que se analisem as facetas da vida social.

Com isto, pretendo chamar a atenção para a importância de se levar em consideração as visões de mundo infantis a respeito de sua sociedade, já que tais visões são de grande valia para a compreensão dos sistemas sociais como um todo.

Aprendendo e ensinando nas atividades cotidianas

Logo que o dia amanhece na aldeia já se pode ouvir a movimentação das pessoas: são homens que saem para caçar e pescar, mulheres que preparam o desjejum à base de café e farinha de tapioca e crianças que já começam a brincar, cumprir suas responsabilidades e coletar frutas pela aldeia. Também é muito comum ver crianças pequenas carregando outras menores por todos os cantos, fato que revela o quanto são importantes agentes nos cuidados de umas com as outras.

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

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

Na roça de mandioca a situação também era semelhante. Pular os troncos dispostos pelo chão, tentar (mas não necessariamente conseguir com êxito) fabricar cestos com folhas de palmeira para carregar o tubérculo, fazer poses para as fotos tiradas por mim e estilingar pássaros ali presentes não excluía a obrigação de cortar os ramos de mandioca arrancados pelas mães, dispô-los nos *katuhis* e *jamaxis*¹² e carregá-los, mesmo que em menor quantidade, até o *kahbê*¹³.

Aliás, a respeito desta última atividade, vale lembrar Eneida Assis (1981, p. 70) que, em seu trabalho, já aponta que “pode-se ter idéia de como os Galibí e Karipúna são educados vendo-se um dia no ‘carbei’, ou seja, através da divisão do trabalho familiar”. De fato, neste local

pode-se ter um satisfatório panorama do cotidiano infantil dentro do convívio familiar e das atividades desempenhadas por cada classe de idade. Desta forma, é comum ver as crianças, cuidando das menores, descascando e ralando mandioca e até mesmo brincando nas proximidades, como nas lagoas formadas pelas alagações da estação chuvosa. Note-se que para algumas crianças as atividades referentes à fabricação da farinha já começam a se tornar obrigatórias, e isto normalmente se dá por volta de 12 anos de idade. No entanto, as que ainda não possuem essas responsabilidades bem definidas se aventuram a aprender com as outras e também com os adultos (principalmente as mulheres) que lá se encontram. Assim, é muito comum se ver crianças de 3 ou 4 anos já com um pequeno facão na mão descascando mandioca, o que espanta um olhar estrangeiro devido à grande habilidade que têm com as mãos e o cuidado para não se machucarem. É claro que os adultos e as crianças maiores estão sempre prontas para acudi-las caso ocorra algum acidente, o que não é muito comum e, se acontece, as providências são tomadas com bastante tranquilidade.

Neste caso, portanto, vê-se o quanto as instruções dos adultos também direcionam as atividades infantis para o aprendizado deste ofício, já que as situações decorrentes do processo de fabricação da farinha de mandioca constituem um *locus* privilegiado para um ensino bastante formalizado a respeito das técnicas empregadas para tal produção, como a habilidade para descascar os tubérculos com um facão de forma ágil e segura (algo que eu mesma comprovei não ser muito fácil!), ralar a mandioca, espremer a massa e torrâ-la até que chegue a um ponto ideal para o consumo. Ainda nessas ocasiões, como se viu acima, aprende-se a lidar com fatores perigosos, como o fogo, os tubérculos venenosos e os facões cortantes. Esses ensinamentos, no entanto, também acontecem entre as próprias crianças, porém, de forma mais discreta devido à presença dos adultos naquele local.

Ao relatar o envolvimento das famílias Karipuna na preparação da farinha de mandioca, bem como em outros tipos de *mutirões* como as idas na roça, a construção de uma casa ou na preparação de festas, Tassinari (2003) aponta que isto se dá a partir da cooperação dos grupos locais, ou seja, das pessoas que co-habitam uma mesma seção residencial baseadas no padrão matrilocal e, em alguns momentos, da família extensa (os parentes não corresidentes). Essas atividades, por sua vez, revezam-se, já que os “convidados” que ajudam a família anfitriã em uma dada situação, em outra ocasião terão seu trabalho retribuído por meio de uma relação de reciprocidade em que o anfitrião de outrora deve “pagar a

mão”, ou seja, retribuir o serviço de seu convidado, posteriormente. Nesse contexto, que também se estende às famílias Galibi-Marworno, as crianças têm a oportunidade de se relacionar com outras crianças que não apenas a do seu grupo local corresidente, ou seja, com seus primos patrilineares e primos cruzados matrilineares, o que faz com que essas situações de encontro sejam um tanto quanto propícias para atividades conjuntas com um número maior de crianças, mas não poderão casar entre si por possuírem laços de parentesco próximos.

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

Note-se que isto não é feito apenas pelas meninas, mas também pelos meninos, que demonstram grande interesse e participação nestes cuidados, fato que mais tarde encontra repercussão em sua experiência paterna marcada por muitos cuidados e atenção em relação aos seus filhos.

Outro fato digno de comentário é a existência entre os grupos de crianças Galibi-Marworno de uma espécie de hierarquia infantil, como já aponta Delalande (2003) no caso das crianças francesas. Assim, é muito comum as crianças mais velhas desempenharem um forte papel de liderança, chamando a atenção das menores para atitudes indevidas e coordenando as atividades do grupo. Essas crianças mais velhas são chamadas pelas outras de *nenê*. Já as mais novas, são chamadas pelas mais

velhas de *mimi*. O líder do grupo infantil é investido de muita responsabilidade, de forma que é cobrado pelos adultos em relação ao bem estar das menores. Desta maneira, uma criança maior não pode, por exemplo, levar as menores ao rio sem que saiba nadar, afinal, ela deve estar pronta para ajudar as menores caso ocorra algum imprevisto.

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

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

Grupos de convivência

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

Este grupo matrilocal de grande importância para a sociabilidade infantil é denominado pelos Galibi-Marworno de *hã*. Segundo explanação feita por Tassinari e Vidal (2002), esse grupo matrilocal é formado por um casal de fundadores mais velhos, suas filhas e genros, de acordo com o padrão de residência guianês, em que os homens moram com seus sogros após o casamento. No interior do *hã*, os genros são considerados como filhos pelos sogros e os concunhados são como irmãos entre si.

Estes últimos se chamam de *tahapa*. Entre os co-habitantes de um *hã* há grande “respeito”, ou seja, interdição sexual, e o mesmo se estende às crianças, que embora sejam primas matrilaterais, igualmente se consideram como irmãs.

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

O trabalho de Rivière intitulado *O indivíduo e a sociedade na Guiana* (2001 [1984]), evidencia que este tipo de estrutura social encontrada na região ocorre com o intuito de gerenciar a escassez do trabalho humano, em especial o feminino, utilizando-se da uxorilocalidade como estratégia de controlar as mulheres e também a mão de obra de uma forma geral, afinal, é a partir deste padrão de residência que as relações familiares instituem obrigações ligadas à subsistência que devem ser cumpridas, por exemplo, pelos genros, que prescritivamente moram junto ou próximos aos pais de sua esposa. Assim, segundo o autor, é detendo as mulheres em seus grupos locais que o trabalho, tanto masculino quanto feminino, se viabiliza. As razões deste padrão de organização social já foram debatidas por alguns teóricos¹⁴, que em alguns pontos discordam da conclusão de Rivière, visto que a causa da uxorilocalidade seria melhor definida por razões cosmológicas, como por exemplo, a domesticação no interior do grupo de uma alteridade potencialmente perigosa (aqui representada pelos genros de outras famílias, aldeias e até mesmo cidades), mas extremamente útil e necessária para a sobrevivência social. O fato é que ele é regra entre os Galibi-Marworno e possui influências muito interessantes na interação social das crianças, como veremos a seguir.

Os “hãs” e a sociabilidade infantil

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

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

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

O sentimento de “respeito” também se estende aos primos não corresidentes, tanto os primos cruzados matrilaterais quanto os cruzados e paralelos patrilaterais. No entanto, embora exista contato e circulação de crianças nessas outras residências, devido principalmente à cooperação que se dá entre esses diferentes núcleos familiares em momentos de trabalho ligados ao cotidiano e às festividades, este acontece com menor

intensidade e frequência. Logo, podemos dizer que os *hãs* se relacionam entre si na medida em que existam relações de parentesco entre eles.

Estes *hãs* uxori-locais, por sua vez, encontram-se distribuídos pela aldeia em áreas residenciais delimitadas.

As crianças não aparentadas (ou seja, com quem não se tem esta relação de “respeito” e portanto, pertencentes a outros *hãs*) são definidas pelas crianças como aqueles em quem se pode bater ou de quem se pode apanhar. Estas são as crianças de outros *hãs* não aparentados e, sobretudo, de outras *raças*, que costumam se evitar, sendo que isto é perceptível inclusive em um âmbito espacial.

Define-se por *raça* as diferentes descendências patrilineares existentes entre esta população. A *raça* está ligada à exogamia, portanto, não se pode casar com indivíduos da mesma ascendência, a menos que estejam distantes há duas gerações ou que habitem aldeias situadas longe uma da outra, não mantendo muito contato entre si (Tassinari e Vidal, 2002).

Esta definição de “respeito” é desde cedo transmitida às crianças, afinal, “quem casa com parente é cachorro, é como se fosse bicho”. Desta forma, embora se conviva intensamente com crianças de um mesmo *hã*, as obrigações ligadas ao trabalho vão paulatinamente afastando as crianças umas das outras na medida em que vão requerendo mais tempo. Assim, uma menina de 13 anos é tão absorvida pelas obrigações de sua faixa etária que, por sua vez, são tão diferenciadas das de um menino com idade similar que o convívio vai se extinguindo pouco a pouco. Logo, além de se saber formalmente a respeito desta regra, o afastamento gradual entre meninos e meninas de um mesmo *hã* vai minando as possibilidades de relacionamento. No entanto, embora essas uniões com parentes próximos sejam proibidas, vez ou outra elas acontecem, por mais que isto gere muita indignação por parte da família. Porém, com o tempo vai se aceitando a nova situação e a união passa a ser legitimada.

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

Temos assim, uma proibição absoluta no que se refere aos relacionamentos entre primos paralelos corresidentes. A proibição persiste em relação aos primos cruzados matrilaterais e primos paralelos e cruzados patrilaterais, não corresidentes, porém, com uma menor intensidade.

Logo, a prescrição matrimonial aplica-se aos não parentes que podem ser moradores de uma mesma aldeia, provenientes de outras aldeias ou até mesmo não-índios.

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

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

Como já se sabe, as alianças matrimoniais só podem idealmente ocorrer com membros de outros *hãs* não aparentados, e é justamente por isso que se nota, a partir do comportamento infantil, que nesta fase da vida não se frequentam os espaços da aldeia onde moram as crianças de outras famílias sob pena de brigas acontecerem, por mais que sejam com elas que se poderá estabelecer relações conjugais futuras. Desta forma, as crianças realizam todas as suas atividades cotidianas na companhia de seus irmãos reais e classificatórios, evitando o contato com as crianças das outras famílias não aparentadas¹⁵. É certo que muitas vezes a convivência ocorre, no entanto, é notável uma certa tensão nesses relacionamentos. Tais evitações ocorrem, sobretudo, nas brincadeiras e outros tipos de atividades diárias, como as obrigações.

Em campo, isto se mostrava bastante evidente todas as vezes que, após passar um tempo com crianças moradoras de uma determinada área residencial, queria me deslocar para a outra e as convidava para me acompanharem. No entanto, isto nunca acontecia, de forma que sempre tinha que abrir mão da companhia de algumas crianças para estar com outras, situação um tanto quanto embaraçosa para mim enquanto pesquisadora que buscava agradar “a gregos e troianos”. Assim, elas sempre me acompanhavam até um determinado ponto e depois se despediam, marcando de me encontrar mais tarde. Às vezes, quando acontecia de crianças de outros *hãs* estarem comigo na presença de outras, algumas tensões aconteciam. Como exemplo, posso citar um dia em que convidei algumas crianças para irem comigo tomar banho no rio e lavar roupas. Nessa situação, ao passarmos por um *khábê* que ficava no caminho para a ponte, algumas crianças menores quiseram vir conosco. A princípio eu fiquei muito contente, mas logo percebi que as mães não queriam deixar. Então pedi para que ficassem, mas mesmo assim elas insistiram

em acompanhar. A partir de então fiquei muito tensa, pois logo descobri que as duas meninas menores não sabiam nadar. Então, logo que chegamos ao rio, dois meninos maiores, pertencentes ao *hã* dessas meninas, vieram seguidamente e lá ficaram a ameaçar o líder (criança mais velha) do outro *hã*. Eles diziam que bateriam nele caso alguma coisa acontecesse com as meninas, e as ameaças continuaram até que decidi ir embora para acabar com aquela situação difícil.

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

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

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

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

Outra situação interessante para exemplificar esta evitação diz respeito a um dia em que, após ter realizado uma atividade de desenhos com as crianças no alojamento, as últimas se deram conta de que seus chinelos haviam sido trocados e levados sem querer por algumas crianças de outros *hãs* que moravam em outras zonas residenciais da aldeia.

Tendo sido informada do fato, logo sugeri que fossem buscar e até mesmo me dispus a acompanhá-las para destrucá-los, porém, qual não foi a minha surpresa ao perceber olhares angustiados e negações verbais a respeito do assunto. Elas se negaram a transitar pela área das outras crianças, dizendo que não as conheciam muito bem, e os chinelos de fato não foram recuperados.

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

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

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

Isto nos faz supor a existência de uma separação estanque entre consanguíneos e afins potenciais, e isto acontece no universo infantil sem a interferência direta dos adultos, visto que são elas próprias que constroem e vivenciam esta espécie de *apartheid* em suas atividades cotidianas, das quais nem sempre os adultos participam, como é o caso das brincadeiras. Assim, as crianças Galibi-Marworno procuram não se misturar com outras que não sejam de seus *hás*, tanto porque seus pais recomendam (não terminantemente, já que eles apenas as advertem para que não vão para muito longe, não proibindo, portanto, que brinquem com crianças de outras famílias) mas, mais do que isso, porque esses outros ambientes,

fora de seu próprio *hã*, se apresentam como hostis e sem o arbítrio dos mais velhos para apartar as brigas que podem acontecer.

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

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

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

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

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

posterior aproximação deverá ocorrer obrigatoriamente para a existência de uma reciprocidade equilibrada. Trata-se, portanto, da agência infantil na construção e na vivência de regras referentes à organização social de seu grupo.

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

Logo, este tipo de comportamento, incentivado pelos adultos implicitamente, já que estes não proíbem terminantemente as crianças de estarem junto com outras que não são de suas famílias, é uma refinada percepção infantil em relação à sua organização social visto que, de fato, é melhor que elas se considerem irmãs de algumas para que depois possam estabelecer alianças matrimoniais com outras. Tal percepção talvez ocorra devido às capacidades cognitivas diferenciadas das crianças de uma maneira geral que, segundo Hirshfield (2003), acabam por captar inclusive o que não é ensinado, mas que, no entanto, é vivenciado pela sociedade na qual estão inseridas¹⁶.

À guisa de conclusão

A partir da reflexão proposta neste artigo, podemos perceber o quanto as crianças são atores sociais importantes, possuidores de uma refinada percepção do mundo que as cerca e que atuam neste mundo segundo suas próprias regras, as quais, apesar de serem específicas no interior dos grupos infantis, não são deslocadas do universo adulto.

Assim, observa-se que as crianças possuem maneiras bastante específicas de enxergar sua sociedade, sendo as suas atitudes diante dos adultos e de outras crianças uma maneira de expressar estas apreensões, riquíssimas para o empreendimento das pesquisas sociais na medida em que revelam importantes facetas da cultura em que estão inseridas. Exemplo disto é o caso da percepção e vivência infantis da organização social de seu grupo, não como meras reprodutoras, mas também como relevantes agentes sociais.

Este artigo, portanto, se encerra apontando para a importância de se considerar esta categoria social nos mais variados trabalhos, afinal,

esta parcela silenciada das populações humanas muito nos tem a dizer, através de palavras, gestos, ações e por que não, por meio de brincadeiras, que por si só revelam coisas muito sérias!

Notas

¹ Vale ressaltar que em minha dissertação de mestrado, outros aspectos da vida infantil (como a cosmologia ligada à infância, etnoconhecimentos, tempo, espaço e corporalidade) foram tratados a fim de demonstrar a maneira pela qual as crianças fazem circular no interior de seus grupos estes conhecimentos. No entanto, este artigo apenas abordará a questão da organização social.

² Censo dos indígenas aldeados realizado em 2006, FUNAI-ADR Oiapoque.

³ Ver CEDI (1983) e Rivière (2001 [1984]).

⁴ Respectivamente, na língua nativa, “Bom tempo”, ou verão, e “Chuva”, ou inverno.

⁵ Vale ressaltar que a população Palikur também é falante do parikwaki, uma língua arawak, utilizada como um forte sinal diacrítico a favor de sua própria indianidade (Capiberibe, 2001, 2003, 2004).

⁶ Ver Tassinari (1998, 2003), Dreyfus (1993), Grupioni (2004, 2005), entre outros.

⁷ Tais trabalhos foram iniciados com a coordenação da Profa. Lux Vidal e em seu conjunto podem ser expressos nas pesquisas de Antonella Tassinari, Artionka Capiberibe, Laércio Fidelis Dias, Esther de Castro, Ugo Maia Andrade, Marina Zachí e Francisco Simões Paes, todos pesquisadores do NHII-USP. Também outros pesquisadores não vinculados a esta equipe realizaram trabalhos na área, como é o caso de Álvaro Musolino (2000) e Cláudia López Garcés (2004).

⁸ Para uma revisão bibliográfica mais detalhada acerca da Antropologia da Infância, recomendo, além da consulta de minha dissertação, os trabalhos de Nunes (1997, 2002a, 2002b), Cohn (2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2005).

⁹ Agradeço a Oscar Calávia Saéz pelas sugestões críticas a respeito dessa problemática da horizontalidade de saberes nas sociedades indígenas.

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

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

¹² “[...] espécie de panieiro feito de folha de açaí, bacaba ou inajá, para carregar produtos da roça, caça ou lenha” (CIMI, 1988, p. 53).

¹³ Local utilizado para a fabricação da farinha de mandioca.

¹⁴ Ver Overing (2002 [1984]), Viveiros de Castro (1985).

¹⁵ O mesmo se dá entre os Kayapó-Xikrin em que “ao dar os primeiros passos, a criança começa a brincar com as outras crianças de sua casa ou segmento residencial, ou seja, com suas irmãs e seus irmãos reais e classificatórios. Nunca se aventura sozinha ao outro lado da praça ou a grande distância da casa” (Vidal, 1977, p. 102).

¹⁶ Hirschfeld (2003) demonstra em um artigo que, devido às suas capacidades cognitivas diferenciadas, as crianças são “experts em aprender” e isto certamente faz com que tenham uma percepção bastante refinada a respeito do mundo social que as cerca, incluindo os preconceitos adultos. Isto fica evidente por meio de um estudo feito com crianças norte-americanas a respeito da cultura dos *cooties*, que é um inseto imaginário que transmite um mal estar principalmente social, pois se relaciona, sobretudo, às crianças de alguma forma estigmatizadas (obesas, negras, classes sociais baixas, etc.) Assim, as crianças reconhecem a existência no mundo adulto de categorias que também marcam diferenciações naturalizadas, o que indica que os universos adulto e infantil são diversos entre si, mas encontram-se intimamente conectados. Esta abordagem sugere portanto que as crianças, a partir de suas significações próprias a respeito do mundo adulto, são também agentes de sua socialização. Mais do que isso, a cultura adulta, em alguns casos, só se reproduz por causa da cultura infantil, que acaba por internalizar valores muitas vezes não explícitos no mundo adulto, através de interpretações próprias das crianças.

Referências

- ALVIM, Maria Rosilene; VALLADARES, Lúcia. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura In: *BIB*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 2º semestre de 1988.
- ARNAUD, Expedito. Os índios Galibi do rio Oiapoque: tradição e mudança. In: _____. *O índio e a expansão nacional*. Belém: CEJUP, 1989 [1966].
- _____. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. In: _____. *O índio e a expansão nacional*. Belém: CEJUP, 1989 [1969].
- ASSIS, Eneida. *Escola indígena, uma “frente ideológica”?* 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- CEDI. *Povos Indígenas no Brasil (Amapá/Norte do Pará)*. São Paulo: FCA, 1983. v. 3.
- MONTEJO, Francisca Picanço (org.). *No djisone Kheuol-Portxige (O nosso dicionário Português-Kheuol): povos Karipuna e Galibi-Marworno*. Belém: Edições Mensageiro, 1988.
- CODONHO, Camila Guedes. A memória da escola entre os Galibi-Marwono. *Revista Mosaico Social*, Florianópolis, n. 2, p. 32-45, 2004.
- _____. *Povos indígenas do Uaçá, da aculturação à (re) construção de identidades: revisão bibliográfica da literatura antropológica (1990-2004)*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. *Aprendendo entre pares: a transmissão de saberes horizontais entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0192-D.pdf>>.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000a. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, Paris, n. 40, p. 99-114, 2003.

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

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

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

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Revista do Arquivo Nacional*, São Paulo, n. CXIII, p. 7-124, 1947.

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

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

HIRSCHFELD, Lawrence. Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? *Terrain*, Paris, n. 40, p. 21-43, 2003.

JISA, Harriet. L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. In: *Terrain*, Paris, n. 40, p. 115-132, 2003.

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

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

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

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

MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, n. 16, v. 1, p. 117-124, 2003.

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

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

MONTANDON, Cléopatre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

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

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

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

OVERING, Joanna. Estruturas elementares de reciprocidade - uma nota comparativa sobre o pensamento sócio-político nas Guianas, Brasil Central e Noroeste Amazônico. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 10, v. 11, p. 117-138, 2002 [1983-1984].

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

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

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

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

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, 2001.

TASSINARI, Antonella; VIDAL, Lux Boelitz. De concunhados a irmãos: afinidade e consanguinidade Galibi-Marworno. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 23., Gramado. Comunicação apresentada no Fórum de Pesquisa: Desenvolvimentos Recentes do Americanismo Tropical. [S.l.: s.n.], 2002b (no prelo).

TASSINARI, Antonella. *Contribuição à história e à etnografia do Baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca*. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - PPGAS/Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

_____. Karipuna e Galibi-Marworno: processos de construção cultural. In: SEMINÁRIO SOCIEDADES INDÍGENAS NAS GUIANAS: PESQUISAS EM ETNOLOGIA E LINGUÍSTICA EM ANDAMENTO. 11 e 12 de agosto, São Paulo. [S.l.: s.n.], 2003b

(no prelo).

_____. História e parentesco Galibi-Marworno. COLÓQUIO "GUIANA AMERÍNDIA: HISTÓRIA E ETNOLOGIA". NHII-USP, EREA-CNRS, MPEG. Belém, 31 de outubro a 2 de novembro de 2006.

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

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

_____. O modelo e a marca, ou o estilo dos "misturados". *Cosmologia, História e Estética entre os povos indígenas do Uaçá. Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 1 e 2, v. 42, p. 29-45, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Sociedades minimalistas: a propósito de um livro de Peter Rivière. *Anuário Antropológico 85*, Rio de Janeiro, p. 265-281, 1986.

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

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

_____. Atualização e contra-efetuação do virtual na socialidade amazônica: o processo de parentesco. *Revista Ilha*, Florianópolis, n. 1, v. 2, p. 5-46, 2000.

Recebido em 7 de junho de 2009.

Aprovado para publicação em 25 de julho de 2009.

