

ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA: UMA REVISÃO DA LITERATURA DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Márcia Buss-Simão

RESUMO

O presente artigo traz uma revisão de literatura sobre a presença e a ausência das crianças nos estudos antropológicos. As crianças na Antropologia, desde as abordagens clássicas até muito recentemente, só foram incluídas em alguns trabalhos e, raramente, como categoria central na condução das investigações e análises. Historicamente, no campo da Antropologia, a criança foi marginalizada não sendo considerada um tema importante e nem relevante para ser pesquisado. A revisão de literatura privilegia as abordagens antropológicas clássicas da escola de Cultura e Personalidade e dos Estudos sobre Socialização, bem como os estudos sobre a cognição, o raciocínio e a aquisição da linguagem e, por fim, os estudos da Antropologia Indígena e da corporalidade.

Palavras-chave: infância; antropologia da criança; corporalidade.

“Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a idéia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que idéia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante”

[Príncipe Michkin em O Idiota de Dostoiévsky].

A CRIANÇA NA ANTROPOLOGIA: UM NOVO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Trouxe a epígrafe acima, retirada do livro ‘O Idiota’ de Dostoiévsky, pois esse relato do Príncipe Michkin abarca a essência dos princípios, da perspectiva em construção do novo paradigma, ou seja, de um ‘novo’ modo de compreender as crianças, proposto pela Antropologia da Criança.

As crianças na Antropologia, desde as abordagens clássicas até muito recentemente, só foram incluídas em alguns trabalhos e, raramente como categoria central na condução das investigações e análises. Historicamente, no campo da Antropologia, as crianças foram marginalizadas, não sendo consideradas como um tema importante e nem relevante para se realizar pesquisas e análises.

Lawrence Hirschfeld em seu texto intitulado: “Pourquoi les anthropologues n’aiment-ils pas les enfants?”, esclarece que o título é apenas sugestivo, pois, os antropólogos, como indivíduos, gostam das crianças; mas como pesquisadores vêem neles um assunto de interesse científico limitado. Hirschfeld (2003) almeja em seu artigo, não somente chamar a atenção para esta marginalização das crianças, mas também demonstrar que existem razões convincentes para atribuir-lhes o lugar que a elas cabe na Antropologia. Propõe ainda mostrar que, interessar-se pelas crianças, pelas suas formas culturais específicas e, pela sua arquitetura mental ajuda, paradoxalmente, a melhor compreender a experiência cultural dos adultos.

ABORDAGENS ANTROPOLÓGICAS CLÁSSICAS E SEU OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS

As abordagens antropológicas clássicas, que incluíam e privilegiavam as crianças como foco principal de atenção, inspiraram os estudos ligados à escola de Cultura e Personalidade e os Estudos sobre Socialização.

A escola de Cultura e Personalidade procurava, em seus estudos, compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças. Para essa escola existem padrões de cultura que moldam o corpo e a personalidade. Nesse sentido, seus estudos e pesquisas buscavam sempre verificar e comprovar essas concepções. Nessa escola destaca-se a antropóloga Margaret Mead que procurava entender o que significava ser criança ou adolescente em outras realidades sócio-culturais, tendo como referência e contraponto, principalmente, a sociedade norte americana.

Em uma de suas obras de referência *Coming of Age in Samoa*, publicado em 1928, apresenta as crianças-adolescentes de Samoa com menos problemas e dilemas que as crianças-adolescentes norte-americanas. A autora deduz, por meio de suas pesquisas, que isso se deve em virtude das crianças-adolescentes de Samoa viverem em ambientes nos quais teriam que fazer menos escolhas. Assim, Mead (1928) conclui que os problemas e conflitos vividos na adolescência são resultados de dados e condições culturais e não explicáveis pelas condições biológicas.

Outro trabalho relevante de Margaret Mead sobre crianças foi publicado em 1931, sob o título *The Primitive Child*. Neste trabalho Mead faz um estado da arte sobre as produções referentes às crianças, reforçando a compreensão de que nada é natural, tudo é cultural, tanto questões como o complexo de Édipo, o antropomorfismo, os ciúmes de irmãos mais novos, entre outros.

Margaret Mead (1942), juntamente com seu marido, o antropólogo britânico Gregory Bateson, utilizou-se também de um método fotográfico para analisar as interações das crianças em Bali, por meio de fotografias. Essa pesquisa foi publicada inicialmente em 1942 com o título: *Balinese Character: A Photographic Analysis*. Em 1951, juntamente com Frances Cooke Macgregor, publicou o livro *Growth and Culture: a photographic study of balinese childhood*. Nesse livro, foram privilegiadas fotos do cotidiano das crianças que envolviam situações de brincadeiras das crianças, situações de alimentação, momentos de banho e situações em que apareciam os modos como as crianças eram carregadas. Nessa pesquisa, Mead (1951) dá muita importância a uma característica marcante da cultura balinesa que se refere ao fato das crianças balinesas passarem pouco tempo no chão. A pesquisadora destaca que as crianças balinesas passam muito mais tempo nos braços dos outros, vivendo “montadas”, sendo constantemente carregadas na cintura dos pais ou, de outras pessoas e, até mesmo, de outras crianças.

Considerando esse um dado significativo, Mead (1951) descreve com riqueza de detalhes que durante o primeiro ano de vida as crianças balinesas são carregadas por todos do povo, seja homem ou mulher, novo ou velho, hábil ou inábil. Assim, as crianças balinesas têm uma experiência ampliada do mundo humano, de superfícies diferentes de pele, de odores diferentes, de tempos diferentes, e têm uma experiência, até certo ponto, estreita dos objetos, pois os únicos objetos que as crianças tocam, habitualmente, são seus próprios ornamentos. Com base nesse nesses dados, Mead (1951) destaca que as experiências das culturas marcam uma educação do corpo, sendo o contato e as trocas corporais a marca dessa sociedade.

Fazendo parte dessa escola de Cultura e Personalidade Clyde Kluckhohn, em 1947, escreve sobre a infância dos Navaho, no texto intitulado: *Some aspects of Navaho infancy and early childhood*. O estudo traz métodos de pesquisa “observante” que hoje não se realizam mais nos estudos antropológicos. No entanto, o estudo aborda assuntos interessantes de como as experiências culturais, daquela sociedade, marcam um outro modo de educar o corpo. Dentre essas experiências Kluckhohn (1947) destaca o ritual de fabricação de um cesto pelos pais das crianças no qual as crianças deveriam permanecer presas até os seis meses de idade. As crianças eram levadas nesses cestos para todos os lugares, sendo um dado interessante também que esse cesto era colocado em lugares mais altos, para as crianças ficarem na mesma altura dos adultos, e poderem, de certo modo, “olhar o mundo como os adultos”. O pesquisador descreve ainda nesse artigo que as crianças, nessa sociedade, permaneciam ‘amarradinhas’ ou ‘embrulhadinhas’ a maior parte do tempo, mesmo depois dos seis meses de vida.

Dentre os estudos vinculados à escola de Cultura e Personalidade, destacam-se ainda os estudos de Ruth Benedict (1934). Em seu livro *Padrões de Cultura*, a autora traz elementos de como as culturas conformam os comportamentos humanos. Nesse livro a autora ilustra, com três tipos diferentes de personalidades, a conformação cultural dos comportamentos humanos, evidenciados em três povos distintos. Ruth Benedict [19--], descreveu também um estudo sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças da cultura japonesa no texto: *O Crisântemo e a Espada*. Esse estudo se constitui um dos poucos textos que analisa a cultura e a educação de crianças orientais. Além disso, a autora, em suas análises, faz um contraponto com a cultura americana. Benedict [19--] aponta como o centro das análises a preocupação em evidenciar como esta matéria bruta – criança - se tornará um japonês. Ruth Benedict enfatiza que cada cultura molda seus indivíduos conforme o que acredita. Nessa perspectiva, a educação pode se caracterizar como um “moldar” as crianças, inclusive corporalmente, o que no caso da educação das crianças japonesas requer toda uma contenção dos gestos e dos movimentos.

A partir das pesquisas apresentadas constata-se que os estudos da escola de Cultura e Personalidade expressam como “marca” a ênfase na formação da personalidade das crianças a partir das diferentes culturas. Como enfatiza Conh (2005), esta escola tem como inegável contribuição, no campo antropológico, uma visibilidade dada às crianças. Contribui também sugerindo métodos e temas de observação, de coleta e análise de dados, e, sobretudo, mostra que a experiência das crianças é cultural e só pode ser compreendida em contexto. Todavia alerta que “[...] esses estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma idéia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura” (CONH, 2005, p. 15). Com isso, os estudos da escola de Cultura e Personalidade supõem ainda um fim último do processo de desenvolvimento, que é o adulto ideal da sociedade, enquanto a criança, é considerada ainda como imatura, incompleta, inacabada.

Ainda destacando a contribuição das abordagens antropológicas clássicas, os Estudos sobre Socialização constituem uma vertente de análise que se firmou em contraposição às americanas, negando em suas pesquisas o psicologismo. Essa escola via o desenvolvimento infantil com premissas e métodos mais sociológicos, não partindo dos padrões da psicologia. Dessa corrente fazem parte pesquisas realizadas pelos antropólogos britânicos que enfatizaram, em seus estudos, as preocupações da escola estrutural-funcionalista fundada por Radcliffe-Brown que ancorava suas proposições na concepção de sociedade de Durkheim. Como destaca Clarice Cohn (2005, p. 15) “[...] a eles não interessa a formação da personalidade ideal, mas sim as práticas e o processo de *socialização* dos indivíduos”. Ou

seja, para eles a sociedade é como um sistema de papéis e relações sociais, na qual , a socialização tem modos padronizados que devem ser seguidos , por meio dos quais a sociedade se perpetua enquanto as pessoas desempenham os papéis. Nessa perspectiva, às crianças é negada a possibilidade ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade, sendo reduzidas a meros receptáculos de papéis funcionais que devem desempenhar. Pode-se citar, como exemplo dessa perspectiva, o trabalho realizado por Florestan Fernandes em sua obra sobre a sociedade *Tupinambá*, na qual o autor se refere às atividades das crianças, nesta sociedade, como mera imitação do mundo adulto.

UMA 'NOVA' ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

A partir, principalmente da década de 1960, surgem novas formulações para conceitos centrais no debate antropológico que possibilitam estudar também as crianças de forma inovadora. Clarice Cohn (2005, p. 19) salienta que dentre estes conceitos principalmente “[...] o conceito de cultura, de sociedade e de agência, ou ação social” foram centrais para uma mudança no campo de estudos antropológicos. Dentre essas novas formulações, conforme Cohn (2005) a cultura passa a ser entendida não mais como sendo os valores ou as crenças, mas, aquilo que os conforma, e o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico que é acionado pelos atores sociais. Já o conceito de sociedade se abre, não sendo mais uma totalidade a ser reproduzida, mas sim um conjunto estruturado que está em constante produção de relações e interações. Sendo o conceito de sociedade revisto, passa a ser revisto também o papel do indivíduo, que deixa de ser considerado um receptáculo de papéis e funções, e passa a ser considerado um ator social que atua na sociedade, recriando-a a todo momento.

A partir dessa nova configuração social e cultural, o campo dos estudos sociais da infância, sobretudo o campo da Antropologia da Criança, passou à compreensão de que “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos sócio-culturais” (COHN, 2005, p. 22). Com isso, a Antropologia da Criança inicia um processo de apreensão dessas diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos, procurando compreender a fundo os universos autônomos e a autonomia do mundo infantil. Compreendendo este universo infantil não como um reflexo do mundo adulto, mas, sim como um universo qualitativamente diferente e não quantitativamente, como se pensava e se justificava em estudos anteriores.

Dentre as pesquisas que se vinculam a esse novo paradigma merecem destaque estudos que trazem contribuição sobre a cognição, o raciocínio e a aquisição da linguagem, os quais têm em comum a compreensão da capacidade infantil de aprendizagem. O estudo de Valerie Walkerdine traz contribuições importantes para esse debate sendo que a autora questiona e critica a concepção moderna de infância, pois leva à regulação das crianças. Walkerdine (1995, p. 224) destaca que: “O pensamento é produzido em práticas específicas, com relações específicas de significado, sentido e emoção” mas a sociedade e a escola tendem a universalizar os significados em ‘raciocínios lógicos’ com o objetivo de ‘produzir verdades’ sobre as crianças, num processo que tem a finalidade de determinar como essas crianças devem efetivamente ser reguladas e governadas. A partir dessa idéia a autora destaca a necessidade de se procurar conhecer as crianças para além dos conhecimentos já produzidos pelas ciências humanas e, sobretudo, pela psicologia do desenvolvimento para ser possível conhecer outras crianças e infâncias e, subjacentes a esses conhecimentos, compreender os processos regulatórios e de poder.

Nesse mesmo paradigma os estudos de Christina Toren tornam-se centrais. Para Toren (1993) não se pode separar cognição do social, ou seja, o biológico, o cognitivo, o afetivo e o social são aspectos inseparáveis e dialeticamente relacionados. Em seu texto *Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind*, apresenta a idéia de que a cognição é social e historicamente construída, considerando a não passividade da recepção dos valores e atributos sociais pelas crianças. Em sua pesquisa etnográfica com as crianças de Fiji, Toren (1993) observa que as crianças, com diferentes idades sustentam conceitos relativos ao mundo social que são inversões diretas dos sustentados pelos adultos. Ela exemplifica que as crianças atribuem um status ao indivíduo pelo espaço que ocupa no ritual, enquanto os adultos fazem o contrário, atribuem o significado do espaço à pessoa que o ocupa. Assim, tornar-se adulto implica não apenas acumular conhecimentos, mas negar o que se sabia em um período anterior. Para a autora estudar as crianças vai permitir compreender mais e melhor as culturas, pois o ponto de vista que se tem hoje das culturas é o ponto de vista dos adultos. Para Toren (1993), a criança é mais capaz de compreender as culturas, sendo que os adultos já as ‘naturalizaram’, como pôde ser evidenciado na pesquisa realizada por ela em Fiji, em que os adultos já ‘naturalizaram’ as relações entre os espaços e os poderes, e as crianças vêem essas relações de um outro modo, descortinando valores e relações já consolidadas, ou seja, tornando-as mais ‘transparentes’, pois elas explicitam o que os adultos também sabem mas não expressam.

Clarice Cohn (2005) enfatiza que o trabalho de Toren (1993) é fundamental porque propõe que a criança pode apresentar aspectos da sociedade que não são tornados explícitos, mas que não estão ausentes, com isso, a análise do mundo e da perspectiva das crianças é importante para a produção da etnologia de uma sociedade. Essa mesma compreensão é apresentada por Lawrence Hirschfeld (2003), que afirma que conhecer as crianças nos permite conhecer melhor os adultos e as culturas. Nesse sentido, para ele, estudar, pesquisar e conhecer as crianças, as suas formas culturais específicas e a sua arquitetura mental ajuda, paradoxalmente, a melhor compreender a experiência cultural dos adultos.

A CRIANÇA ATUANTE NO CONTEXTO SOCIAL

Um dos princípios que ‘marca’ os estudos da Antropologia da Criança é a necessidade em rever o modo de lidar com os temas de socialização e de infância. Este princípio como salienta Cohn (2002, p. 228) “[...] propõe que a socialização não deva ser vista como um processo que tenha um fim já estabelecido e conhecido” pois há uma construção coletiva do entendimento da capacidade de agência de ambas as partes e não só do “socializador”. A autora complementa que “[...] o desinteresse corrente da antropologia por estudos da infância teria base nessa afirmação do fim conhecido do processo de socialização, tratando a criança como ser que se torna gradativamente adulto já conhecido de antemão” (COHN, 2002, p. 228).

Como exemplo de pesquisa que tem se preocupado em rever o modo de lidar com os temas de socialização e de infância na Antropologia o texto de Enid Schildkrout (1978): *Age and Gender in Hausa society: sócio-economic roles of children in urban kano*, consegue superar a abordagem tradicional de socialização. Nesse estudo, Schildkrout se esforça em estudar as crianças de Hausa a partir de uma variação da perspectiva tradicional da socialização. O autor descreve aspectos da sociedade de Hausa, focalizando especificamente o relacionamento entre a idade e o gênero, como princípios da organização social. Salienta que, do ponto de vista tradicional da socialização, o comportamento do adulto, no contexto de uma sociedade e de uma cultura, é uma variável independente, baseada em jogos de regras fixas, com papéis e modalidades de conduta que as crianças devem assimilar, antes que se transformem em atores sociais significativos. O papel social da criança, nessa concepção tradicional, é o papel de um aprendiz, um papel passivo, a menos que seja 'um delinqüente'. Nessa perspectiva, a infância é vista enquanto um ensaio para a vida adulta e a socialização é um processo por meio do qual as crianças devem se ‘conformar’, nos casos 'da socialização bem sucedida', ou, se transformar em desviantes, nos casos 'da socialização fracassada'.

Schildkrout (1978) salienta que em sua pesquisa percebeu que a criança de Hausa não faz simples imitação dos adultos como um ensaio para a vida adulta. A infância em Hausa é qualitativamente diferente da maioridade, pois as crianças não têm que observar muitas das regras que regulam o comportamento dos adultos, principalmente concernentes ao gênero. Em sua pesquisa, atenta para relações de gênero na infância nesta sociedade e observa que diferente dos adultos, aos quais a sociedade impõe uma separação radical de gêneros, as crianças podem ter contato com o universo feminino e masculino neste período, podendo andar livremente pelas casas. Com isso, Schildkrout (1978) conclui que o período da infância, nessa sociedade, não se caracteriza como um período de treino para a vida adulta, mas que na sociedade de Hausa a separação dos gêneros, no mundo adulto, só permite essa sociedade funcionar com a intermediação das crianças. Assim, a infância é qualitativamente diferente do mundo adulto, as crianças participam ativamente da sociedade fazendo a comunicação entre o mundo dos adultos separado pelo gênero.

Concernente a trabalhos sobre processos de socialização, pode-se citar também ‘As “trocinhas” do Bom Retiro’ de Florestan Fernandes que traz contribuições importantes para a área da Antropologia da criança. Nessa obra, Fernandes (2004) descreve as trocinhas como grupos de crianças, na sua maioria filhos/as de imigrantes, que se reuniam nas ruas para brincar e formar grupos específicos, muitas vezes rivais de outros grupos. Com um extenso material etnográfico e uma análise profunda dos dados, Fernandes (2004) descreve suas brincadeiras, seus rituais de ingresso e formação dos grupos, suas disputas de espaço, suas relações de gênero, raça e sexo. Descreve a elaboração de suas regras particulares, que não caracterizavam a intervenção dos adultos, mas eram criações próprias das crianças. Segundo Fernandes (2004, p. 211), “[...] pode-se afirmar, pois que de modo geral as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo padrões democráticos de conduta, quer com relação à nacionalidade, à classe social e à admissão de novos membros, ressaltando-se também uma diferenciação das ‘trocinhas’ à base do sexo”. A conclusão do estudo de Florestan traz a idéia de que, por meio das crianças, os pais (estrangeiros) se apropriaram da cultura brasileira, sendo o folclore infantil um elemento de socialização das crianças e, indiretamente, dos adultos imigrantes.

Ainda trazendo estudos que se vinculam aos processos de socialização Delalande (2003), em seu texto *Culture enfantine et règles de vie: jeux et enjeux de la cour de récréation*, ao escrever sobre as culturas infantis, traz a inteligibilidade das crianças, que mostram freqüentemente saberem não apenas o que os adultos lhes permitem saber. As próprias crianças conhecem efetivamente a diferença de ser criança e de ser adulto. Percebem

os adultos como os que detêm a autoridade e o saber, os que decidem e ensinam. Além disso, as crianças sabem e dominam as regras do mundo adulto, mas também sabem e se socializam com as regras das crianças, ou seja, com as regras do mundo das crianças que Delalande denomina de culturas infantis. Em sua pesquisa confirma a existência de um saber infantil que é transmitido de uma geração à outra, mostrando a existência de um saber infantil, já no presente. Delalande considera o saber infantil não como um meio para se tornar um adulto competente, mas como uma necessidade de se integrar ao grupo de pares.

ANTROPOLOGIA INDÍGENA

As produções recentes da etnologia indígena brasileira têm trazido contribuições primordiais à Antropologia da Criança, pois têm dado atenção especial às experiências infantis. Entre os povos ameríndios, as crianças são concebidas tendo em conta as relações e concepções cosmológicas. Nesse sentido, as crianças são tratadas e concebidas como um outro ser; um outro ser que pode estar mais próximo de uma animalidade, ou mais próximo dos deuses. Independente de serem concebidas como uma animalidade ou como deuses, nessas culturas, as crianças são concebidas como sábias, como seres que sabem mais. Silva e Nunes (2002), destacam que uma das principais contribuições da etnologia indígena brasileira aos estudos da Antropologia da Criança está no fato de que seus estudos antropológicos contemplam as quatro mais recentes abordagens sobre a infância: 1- A infância como construção social; 2- O mundo social da infância como um mundo à parte; 3- As crianças como grupo minoritário; 4- A criança como categoria socioestrutural.

Nunes (1999) investiga a sociedade das crianças Xavante em sua dissertação de mestrado. Nesse estudo sua atenção recai, principalmente, para as brincadeiras no tempo e no espaço da infância Xavante, trazendo especificidades e particularidades das experiências infantis nesta sociedade. Explora a relação intrínseca entre a rotina do cotidiano e a atividade lúdica, contribuindo com o debate teórico sobre a Antropologia da Criança.

Clarice Cohn (2002, p. 28) traz a experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin, mostrando que as crianças Xikrin “[...] não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração”. Para dar visibilidade às crianças a autora traz cenas do cotidiano delas na aldeia. Descreve situações cotidianas das crianças, bem como as crianças em dias de festa. Enfim, traz os olhos, os ouvidos e o aprendizado das crianças, os quais marcam o lugar da criança na sociedade Xikrin.

Melissa Santana de Oliveira (2004), em sua dissertação de mestrado, investigou a participação das crianças Guarani em três espaços: na casa de reza, no coral e na escola. Inicialmente descreve a participação das crianças na casa de reza onde observou que as crianças participam das danças e tocando instrumentos. A pesquisadora destaca que essa participação se dá desde bebês, tanto na casa de rezas quanto nas cerimônias. Ao descrever a participação das crianças no coral, a autora compreende que a participação delas nesse espaço envolve um investimento consciente e sistemático na educação das crianças no que se refere ao aprendizado de cantos, danças e toques de instrumentos e de certas disposições, como a concentração. O coral representa uma oportunidade das crianças saírem da aldeia e terem contato com as crianças brancas. Ao trazer a escola na vida das crianças Oliveira (2004) descreve como a escola interfere na vida das crianças a partir dos seus sete anos de idade, definindo que para ir à escola as crianças precisam levantar mais cedo e ir até lá sozinhas. Nessa escola os conhecimentos privilegiados são os da cultura Guarani, sendo que também são abordados conhecimentos dos não índios, como a língua portuguesa, mas estes conhecimentos só se tornam importantes quando contribuem para compreender o conhecimento da própria cultura Guarani.

Oliveira (2004) afirma que a participação das crianças nesses três espaços: casa de reza, coral e escola contribuem para que se possa definir as crianças Guarani como: crianças religiosas, crianças cantoras e crianças estudantes, que assumem papéis de extrema importância para a vida social do grupo, sobretudo para manter a tradição Guarani.

Hanna Limulja (2007) em sua dissertação de mestrado discute temas como educação escolar indígena, cuidados corporais, corpo e escola, relações entre crianças kaingang e crianças guarani. Ao dar destaque a temática dos cuidados corporais, do corpo e da escola, traz à luz das reflexões antropológicas algumas mudanças no modo como os corpos passaram a ser percebidos e construídos dentro de cada grupo: Guarani e Kaingang.

Limulja (2007) em sua pesquisa constata, por meio das entrevistas, que tanto entre os Kaingang como entre os Guarani não há mais a possibilidade de se realizar os cuidados corporais que, no passado, faziam parte da cultura desses povos. Essa impossibilidade é atribuída a dois fatores: o primeiro deles ao fato de hoje as crianças estarem nascendo nos hospitais, não sendo possível, assim, nem realizar os cuidados com a mãe, nem com o bebê; e, o segundo fator é a inserção das escolas nas comunidades, o que tem modificado significativamente essas técnicas corporais do passado.

Entre outras questões relevantes, a pesquisadora destaca que é preciso trazer o ‘corpo’ para as discussões sobre a educação escolar indígena para “[...] compreender melhor como

ocorre o processo de ‘educação corporal’ que perpassa toda a estrutura da escola” (LIMULJA, 2007, p. 126, grifo no original) com vistas a iniciar reflexões sobre outras possibilidades de construir o corpo dentro da escola.

AS CRIANÇAS INDÍGENAS E A CORPORALIDADE

Os estudos da corporalidade trazem uma grande contribuição para a Antropologia como um todo, e especificamente, para a Antropologia da Criança. Como salientam Seeger, da Matta e Castro (1979, p. 3), “[...] a noção de pessoa é uma consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas, são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades”. Os autores destacam que a relevância da corporalidade indígena implica em considerar que “[...] a fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social” (SEEGER, da MATTA e CASTRO, 1979, p. 11).

Os conhecimentos produzidos com pesquisas provenientes da etnologia indígena brasileira apontam a corporalidade como um aspecto imprescindível para que se possa compreender e conhecer verdadeiramente as crianças, constituindo-se como contribuições relevantes para os estudos da Antropologia da Criança. Essa relevância deve ser compreendida a partir da noção de que “[...] a identidade e a subjetividade infantil constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas” (SILVA, 2002, p. 41).

Entre os povos ameríndios os movimentos, as ações, os sentidos, a plástica e as emoções combinam-se como ‘técnica’ ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana da comunidade até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente (SILVA, 2002). Essas ‘técnicas’ foram definidas por Mauss (1974) como técnicas corporais. Entre os **A** ameríndios as técnicas corporais que envolvem a alimentação, os exercícios, a ornamentação se constituem uma educação, mais exatamente uma educação corporal!

Todavia, essa educação objetiva, além de produzir o corpo, produz a educação moral e ética, – o homem bom é também bonito, por isso, o corpo precisa ser ‘educado’ e ‘moldado’ para ficar bonito. Tassinari (2007) faz um resgate das concepções indígenas de infância no Brasil e aponta que a educação indígena tem como preocupação dedicar-se à produção de corpos saudáveis. Nesse sentido, a autora complementa que “[...] fica evidente que os

cuidados com a educação das crianças são os mesmos que visam a sua saúde e bem estar. Há o entendimento de que a educação de pessoas íntegras e moralmente corretas depende da produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados” (TASSINARI, 2007, p. 17).

Comumente, tem-se a compreensão de aprendizagem, de conhecimento e de educação envolvendo sempre a oralidade, o letramento, e quando um conhecimento não envolve esses elementos há dificuldade de considerá-lo um conhecimento, ou seja, uma forma de educação. As crianças são as primeiras a nos trazerem esse alerta! Porque elas não só ‘aprendem’ por meio da oralidade e do letramento, mas ‘aprendem’ corporalmente e, principalmente aprendem vivendo! Tassinari (2007), destaca que a educação indígena “[...] parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas” (TASSINARI, 2007, p. 17).

Silva (2002) ao pesquisar os povos indígenas A’uwe também indica essa mesma percepção e afirma que são as crianças que apontam para essa realidade. A autora assim destaca: “Uma primeira lição que essas crianças A’uwe nos ensinam é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração” (SILVA, 2002, p. 42).

Considerando a importância da corporalidade entre os povos indígenas, Aracy Lopes da Silva (2002, p. 40) propõe que “[...] a corporalidade seja entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias e [não índias¹]”. Incluo, nessa consideração de Aracy, as crianças não índias porque compreendo que estes conhecimentos sejam imprescindíveis também para as crianças não índias.

Essa compreensão da importância da corporalidade nas sociedades indígenas brasileiras dão indicativos para pensar a Antropologia da Criança bem como para pensar a Educação e a Pedagogia², pois, esse modelo de produção da pessoa, por meio da produção do corpo, poderá trazer um contraponto à ótica predominante, em que a formação da personalidade se dá sobre o mundo das idéias.

Estudos e pesquisas de outros campos das ciências sociais, além da Antropologia da Criança, poderão avançar na compreensão das crianças e de seus modos de viver a infância a

¹ Inclusão minha.

² Faço essa ‘ligação’ pois meu campo de atuação é a Pedagogia, mais especificamente a Educação Infantil.

partir das contribuições da corporalidade. O campo científico já tem apontado a necessidade do diálogo entre as temáticas da infância e do corpo. Pesquisadores constataram que apesar de pesquisas recentes, embasadas num novo paradigma da infância e das crianças, centrarem-se nas experiências infantis, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, a dimensão corporal ainda tem recebido pouca importância. Os estudos sociais da infância têm enfatizado que, até o momento, as temáticas da infância e do corpo vinham sendo estudadas separadamente, sem considerar as relações entre eles. Recentemente, os estudos sociais da infância, têm defendido que “[...] ambos se han configurado como temas legítimos de interés sociológico, isto es, pertencientes a la esfera social y necesitados de liberación de su confinamiento previo a lo ‘natural’” (GAITÁN 2006, p. 84).

No entanto como diz a poesia de Loris Malaguzzi sobre *as cem linguagens* das crianças, “(...) a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo; dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça; de escutar e de não falar; de compreender sem alegrias; de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal (...)” (EDWARDS, 1999: s/p). Nesse sentido, as culturas dos povos ameríndios trazem outros indicativos, sobretudo no que se refere à corporalidade, pois, por meio dos conhecimentos sobre a produção dos corpos, poderão trazer, como já afirmado acima, um contraponto à ótica predominante em nossa sociedade de que a formação da personalidade se dá sobre o mundo da idéias. Essa argumentação também é feita por Bourdieu (2001) que afirma que, além do corpo ser considerado apenas *objeto* de conhecimento ao longo de nossa história, vinte séculos de um platonismo difuso e de leituras cristalizadas no *Fédon* levaram a ver o corpo como um empecilho ao conhecimento e a se ignorar a especificidade do conhecimento prático, sendo esse tratado ora como mero obstáculo ao conhecimento, ora como ciência principiante. Todavia, para Bourdieu, aprende-se pelo corpo, pois a ordem social se inscreve nos corpos e “[...] as injunções sociais mais sérias se dirigem ao corpo e não ao intelecto, o primeiro tratado como um ‘*rascunho*’” (Bourdieu, 2001, p. 172, grifo do autor).

Nesse sentido, esse contraponto se faz necessário, pois, no âmbito dos estudos da infância, mais especificamente numa Pedagogia da Infância³, temos evidenciado que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas, se dá de modo

³ A definição de Pedagogia da Infância foi apontada por Eloísa Candal Rocha (Rocha, 1999), em sua pesquisa de doutorado a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais. Nessa pesquisa a autora apresenta a possibilidade de se estar construindo uma Pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças pequenas.

vinculado com os processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações e os jogos e brincadeiras.

A particularidade dessa primeira etapa da educação básica, que atende crianças de 0 a 6 anos de idade, precisa estar atenta para perceber e qualificar as diferentes formas de manifestação das linguagens: corporal, gestual, oral, sonoro-musical, plástica, escrita; as interações entre pares; as organizações e exploração dos espaços e dos tempos; as relações construídas nas brincadeiras; as representações e significações que são manifestadas no choro, no silêncio, no balbucio, na fala, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, etc. Com base nessas particularidades, tem-se buscado um diálogo com as ciências sociais, sobretudo a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância para se construir uma *Pedagogia da Infância*. Pois, acreditamos que esses campos de conhecimentos podem trazer elementos para se pensar as relações educativas para além do cognitivo e do como ensinar – que tem se configurado com uma preocupação central nos diferentes níveis de ensino. Compreendemos que, nas relações educativas, é preciso abarcar também outras dimensões além da cognitiva, é preciso abarcar também as dimensões: corporal, emocional, cultural, imaginativa, etc, e, sobretudo, que essas dimensões educativas envolvam as interações e as relações sociais das crianças com os adultos, dos adultos com as crianças e das crianças entre elas mesmas.

Aliada a essa preocupação, outro ponto central em nossos estudos e pesquisas tem sido o de assumir uma postura comprometida em ouvir as crianças para contemplar, nos processos educativos, também o ponto de vista delas e compreender mais e melhor as estratégias de ação social dessas crianças em contextos coletivos de educação.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, 1934.

_____. O Crisântemo e a Espada. In: *Padrões da Cultura Japonesa*. São Paulo: Ed. Perspectiva. p. 213-247. [19--].

Bourdieu, Pierre. O conhecimento pelo corpo. IN: *Meditações pascalianas* (pp. 157-198). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. In: *Cadernos de Campo*. Ano 10, vol.9,p.13-26, 2000.

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

- _____. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. *Terrain 40*, Paris, p. 99-114, 2003.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, ArtMed. 1999.
- FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus e Edusp, p. 144-201, 1966.
- _____. As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, [1946] (2004).
- HIRSCHFELD, Lawrence. Pourquoi lês anthropologues n' aiment-ils pas les enfants? *Terrain 40*, Paris, p. 21-48, 2003.
- GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: análisis e intervención social*. Madrid: Editora Síntesis, 2006.
- KLUCKHOHN, Clyde. Some aspects of Navaho infancy and early childhood. *Psychoanalysis and the Social Sciences*. Vol. I, p. 37-86, 1947.
- LIMULJA, Hanna Cibele Linz Rocha. *Uma etnografia da escola indígena Fen' Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani*. 2007, f. 138. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – CFH, Florianópolis, 2007.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. IN: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, Vol. 2, 211–233, 1974.
- MEAD, Margaret, *Coming of age in Samoa*. 1928.
- _____. *Adolescencia Y cultura en Samoa*. Editorial Abril, Buenos Aires, [19--].
- _____. The Primitive Child. In: *A Handbook of Child Psychology*, Worcester, Mass. : Clark Univ. Press, p. 669-687, 1931.
- MEAD, Margaret e MACGREGOR, Frances. *Growth and Culture, a photographic study of Balinese childhood*. New york: GPPS, 1951.
- NUNES, Ângela. A criança na antropologia: apreciações bibliográficas iniciais. *A Sociedade das crianças A'uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1999.
- NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'awe-Xavante. In: *SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (orgs). Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. *Kyrynguè i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçú*. 2004, f. 112. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – CFH, Florianópolis, 2004.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SCHILDCKOUT, Enid. Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano. In LA FONTAINE (ed) *Sex an Age as Principles of Social Differentiation*. London: Academic Press, 1978.

SEEGER, Anthony. O significado dos ornamentos corporais. In: *Os índios e Nós*. Rio de Janeiro: ed. Campus, 1980.

SEEGER, A., DA MATTA, R., VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoas nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Boletim do Museu Nacional*. nova série, Antropologia, n.32, 1980.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*. Núcleo de Estudos e Pesquisas das populações Indígenas – NEPPI, Campo Grande:UCDB, ano 7, n. 13, 2007, 11-25.

SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (orgs). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthrology of mind. *Man* 28, p. 461-478, 1993.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. n. 20 (2) jul/dez,p. 207-226, 1995.