

**“A CASA DE FARINHA É A NOSSA ESCOLA”:  
aprendizagem e cognição galibi-marworno**

**“THE FLOUR MILL IS OUR SCHOOL”:  
*learning and cognition among the galibi-marworno***

---

Antonella Maria Imperatriz Tassinari\*

**Resumo**

O artigo apresenta uma etnografia das casas de farinha galibi-marworno, consideradas como espaços de aprendizagem inter-geracional, em diálogo com estudos sobre infância, aprendizagem e cognição. Através da descrição das atividades envolvidas na produção da farinha, da análise de desenhos infantis e de entrevistas com adultos, procura-se enfatizar dinâmicas próprias de aprendizagem, centradas na relação com o grupo familiar, na agência do aprendiz, na observação e imitação, na atenção à corporalidade. A produção da farinha coloca as crianças em relação com seu *hã* (família extensa matrilocal), com o ambiente dos campos alagados e da floresta equatorial, onde plantam suas roças, com a cidade de Oiapoque, onde vendem a farinha. Por isso, os Galibi-Marworno afirmam que ‘a casa de farinha é a nossa escola’.

**Palavras-chave:** Infância. Aprendizagem. Galibi-Marworno. População indígena.

**Abstract**

The article presents an ethnography of Galibi-Marworno flour mills as spaces of inter-generational learning, in dialogue with studies of childhood, learning and cognition. Through the description of the activities involved in producing flour, children’s drawings and interviews with adults, the article shows the particular learning processes of this people, centered on the relationship with the family group, on the learner’s agency, through observation and imitation and attention to corporeality. The production of flour puts children in relation to their *hã* (matrilocal extended family), with the environment of flooded fields and equatorial forest, where they plant their gardens, with the city of Oiapoque, where they sell the flour. Therefore, the Galibi-Marworno claim that ‘the flour mill is our school’.

**Keywords:** Childhood. Learning. Galibi-Marworno. Indigenous people.

---

\* Doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: antonella.tassinari@gmail.com

## Introdução

Este artigo busca se aproximar dos processos próprios de ensino e aprendizagem da população indígena Galibi-Marworno, habitante da região de campos alagáveis da bacia do Rio Uaçá (município de Oiapoque, estado do Amapá), com foco nos processos de produção da farinha de mandioca que tem lugar nos *kahbe*, as chamadas ‘casas de farinha’. Uma etnografia das casas de farinha Galibi-Marworno como espaços de aprendizagem intergeracional se justifica tanto pela afirmação local de que ‘a casa de farinha é a nossa escola’ quanto pelo gosto e interesse que as crianças apresentam nas atividades ali realizadas<sup>1</sup>.

Pode-se dizer que a casa de farinha é o espaço que agrega uma família extensa relacionada ao vínculo uxorilocal do parentesco galibi-marworno. Ela é geralmente propriedade construída ou herdada por um casal mais velho e agrega os demais componentes de uma família extensa, chamada localmente de *hã*: filhas e filhos solteiros, filhas casadas e suas famílias nucleares (VIDAL; TASSINARI, 2002).

A importância do *hã* para a aprendizagem infantil foi ressaltada no trabalho de Codonho (2007), com ênfase nos conhecimentos e habilidades aprendidos com outras crianças de um mesmo *hã* (geralmente irmãos e primos paralelos matrilaterais). É no âmbito desses grupinhos infantis, nos quais as crianças passam boa parte de seu tempo, que aprendem coisas importantes para sua vida: tanto habilidades, como remar, nadar, subir em árvores, andar sobre os troncos no campo alagado, quanto conhecimentos relativos ao ambiente da aldeia, à mata próxima, ao rio, às espécies de plantas e animais, às redes de parentesco e à cosmologia.

Esses grupos infantis, ou mesmo algumas crianças separadamente, muitas vezes se aproximam dos pais ou outros familiares em suas atividades cotidianas: nas roças, nas casas onde preparam a farinha, no retorno das caçadas enquanto preparam a carne, nas visitas à cidade de Oiapoque, quando aprendem coisas importantes sobre essas atividades e, progressivamente, passam a contribuir para sua realização.

Para os Galibi-Marworno, as roças e as casas de farinha são espaços fundamentais de educação das crianças e para a continuidade do grupo, como me explicaram repetidamente na pesquisa realizada em 2010, quando procurei registrar as crianças em situações de aprendizagem e me indicaram esses espaços para as filmagens (TASSINARI, 2013).

Acompanhar os pais e familiares do seu *hã* nos trabalhos diários para a produção da farinha e ajudar na sua feitura são atividades que as crianças realizam conforme sua vontade e desejo, dedicando-se, em alguns momentos, a executar algumas tarefas e, depois, as abandonando para brincar com outras crianças. Em geral, as crianças demonstram grande prazer em participar desses espaços, admirando e tentando imitar os pais e crianças mais velhas ou jovens que

---

1 O artigo se baseia em pesquisas de campo realizadas entre os Galibi-Marworno, na aldeia de Kumarumã, em 2001, 2006 e 2010, com adultos e crianças, a respeito do parentesco, transmissão de conhecimentos e aprendizagem.

já dominam as técnicas. Progressivamente, vão adquirindo responsabilidades, de acordo com suas habilidades e possibilidades corporais. A atenção para que não realizem uma atividade mais pesada do que podem suportar é um cuidado constante, para evitar que ‘a mãe do corpo’ saia do lugar, o que pode prejudicar seu desenvolvimento adequado.

Portanto, ao tratar a casa de farinha como espaço de aprendizagem intergeracional, este artigo coloca em foco uma série de conhecimentos e habilidades produzidas, transmitidas e adquiridas nesse espaço, através da interação entre várias gerações de cada grupo familiar. A composição e recomposição do parentesco; a atenção ao corpo e suas possibilidades na maestria de técnicas e habilidades; a relação com as roças, os rios, os campos alagáveis, a floresta; a venda da farinha na cidade brasileira de Oiapoque e na cidade de Saint Georges, na Guiana Francesa, são domínios aprendidos através da participação nas casas de farinha, que fazem deste espaço ‘a nossa escola’ para os Galibi-Marworno.

É tentador tratar esse processo como “socialização” das crianças. Porém, sem desconsiderar as significativas contribuições dos estudos de socialização para a compreensão de processos educativos em variados contextos sociais, o artigo discute alguns pressupostos destes estudos, baseados numa dicotomia entre natureza e cultura, *nature* e *nurture*, mente e corpo, realidade e representação, beneficiando-se de análises recentes que propõem romper com esses pressupostos (TOREN, 1993, 2001, 2014; INGOLD, 2000a, 2000b, 2010; CRÉPEAU, 1996, 1997, 2005).

No próximo item, o *kahbe* e as atividades relacionadas à produção da farinha são apresentados pelas crianças através de seus desenhos sobre o que gostam de fazer com os pais. É uma tentativa de iniciar o assunto tendo as mãos das crianças como guias, levando o leitor a conhecer os gostos e repertórios infantis e, a partir deles, aspectos da região e da história local. O segundo item apresenta uma descrição das noções de infância e aprendizagem galibi-marworno, evidenciando a agência infantil nas suas escolhas de aprendizagem e o *kahbe* como espaço de relações intergeracionais. Um último item procura utilizar essas referências etnográficas para refletir sobre aprendizagem e cognição, em diálogo com abordagens antropológicas contemporâneas que propõem romper as dicotomias apontadas, para uma compreensão dos processos cognitivos.

### **Coisas que eu gosto de fazer com meus pais**

O título desse item foi proposto como tema para as crianças desenharem, durante pesquisa de campo realizada em 2010. Na ocasião, eu costumava ter sempre comigo um conjunto de lápis de cera e um bloco de papel, prevendo a possibilidade de conseguir motivar as crianças a fazerem desenhos que pudessem informar sobre seus gostos, interesses e conhecimentos. Em alguns momentos, seja porque estava chovendo ou por outra razão que reunia um grupo de crianças nas casas dos avós,

propus que fizessem desenhos para mim<sup>2</sup>. Dessa vez, os desenhos foram feitos nas casas dos anciãos dos seus *hã* e nossos diálogos foram feitos principalmente em *kheuol*<sup>3</sup>. As crianças estavam, portanto, reunidas com seu grupo de irmãos e primos, com quem costumam brincar no dia a dia. Eu lhes oferecia giz de cera e papel, e pedia para desenharem alguns temas, como “coisas que eu gosto de fazer com meus pais”, “minha família”, “brincadeiras que eu gosto”, “atividades que eu gosto”, além de desenhos livres. O objetivo era me aproximar de um repertório infantil de conhecimentos que pudesse me informar sobre sua aprendizagem das atividades cotidianas. No entanto, a atividade não funcionou como um motivador para o diálogo, as crianças não manifestaram muita vontade de falar sobre seus desenhos, apenas me entregavam os papéis e pediam outros temas para desenhar. Através dessa dinâmica, pude registrar os nomes, idades e algumas palavras sobre o desenho.

Chamaram minha atenção os desenhos relativos ao primeiro tema, pela homogeneidade das respostas, geralmente relacionadas às atividades na casa de farinha, incluindo também outras atividades relacionadas às roças de mandioca e à venda da farinha em Oiapoque. Nesse item, analiso esse conjunto, que reúne 30 desenhos realizados em três diferentes *hã*. Dos 30 desenhos, 22 mencionaram o gosto por essas atividades, enquanto 12 mencionaram outras atividades (levando em conta que um mesmo desenho pode se referir a várias coisas). O quadro abaixo sintetiza essas respostas das crianças.

**Quadro 1 - Respostas das crianças ao tema  
“coisas que gosto de fazer com meus pais”**

Desenhos	Criança	Idade	Atividades ligadas à produção da farinha	Outras atividades
1	Aureliene	9 anos	Pá - Forno	Pular corda
2	Elinei	8 anos	Peneirar farinha - Forno	
3	Franciane	9 anos	Farinha	
4	Francinete	9 anos	Farinha	Bola
5	Geane	9 anos	Farinha	
6	Gisele	9 anos	Forno	Casa - Cuia
7	Isa	8 anos	Peneira	Bola - Casa
8	Ivonete	10 anos	Farinha	
9	Josiele	9 anos		Flor - Bola - Virar corda

2 As crianças gostam muito de desenhar e, em pesquisa de campo realizada em 2006, junto com Camila Codonho, chegavam a nos procurar no alojamento dos professores, onde residíamos, para pedir *lekol* (escola), que era o modo como se referiam às atividades de desenho.

3 O idioma falado atualmente pela população Galibi-Marworno é o *créole* da Guiana Francesa (com variações locais), além do português. Seguindo a grafia para línguas indígenas no Brasil, para sua utilização nas escolas, passou a ser grafada como *kheuol*. As crianças, no contexto doméstico, preferiam falar comigo em *kheuol*.

10	Leticia	10 anos	Farinha	
11	Liliane	11 anos		Casa – Açai - Sol
12	Regiane	5 anos		Estrela – Casa
13	Rodinelson	7 anos	Farinha	
14	Rosinei	12 anos		Flecha
15	Abenildo	12 anos	Casa de farinha	
16	Darlene	9 anos	Goma (de farinha)	
17	Emerson	11 anos		Ir à missa
18	Erica	9 anos	Farinha	
19	Joerica	7 anos		Lavar roupa
20	Junilson	13 anos	Ir à roça	
21	Marcelo	13 anos	Farinha	
22	Micaele	7 anos		Jogar lenha
23	Monica	10 anos	Farinha	
24	Aucele	9 anos		Ficar em casa com os pais
25	Aurilene	14 anos	Ir à Oiapoque de barco	
26	Aurilene	14 anos	Farinha	
27	Eduardo	8 anos	Buscar mandioca com os pais	
28	Garcielson	12 anos	Ir à roça	
29	Klícia	11 anos	Ir à Oiapoque	
30	Klícia	11 anos	Colher mandioca	

Fonte: Elaborado a partir de dados de pesquisa da autora.

Esta primeira aproximação às respostas das crianças indica a centralidade da casa de farinha como um dos espaços preferidos de convívio familiar, além de outras atividades relacionadas à produção e venda da farinha, como o caminho para a roça e para a cidade de Oiapoque.

Os Galibi-Marworno são grandes produtores de farinha de mandioca para o comércio regional. Cada família nuclear, além da produção para consumo próprio, produz mensalmente algumas sacas excedentes de farinha de mandioca para a venda nas cidades de Oiapoque e Saint Georges (na Guiana Francesa). A farinha que produzem, de cor amarela e textura crocante, é bastante valorizada na região pela sua qualidade e sabor. E o recurso proveniente dessa venda é importante para a autonomia das famílias, sendo a primeira fonte de renda para aqueles que não possuem empregos assalariados.

Se as roças de mandioca são propriedades das famílias nucleares, os *kahbe* são propriedades de um *hã*. Ali as famílias nucleares trabalham em rodízio, às vezes contando com a ajuda de outras famílias do mesmo *hã*. As atividades ali realizadas congregam, por vezes, quatro gerações, incluindo anciãos e anciãs, suas filhas (os

filhos geralmente trabalham nos *kahbe* da família da esposa), netos e bisnetos.

A centralidade desses espaços para o convívio familiar é compreendida e vivenciada pelas crianças, como mostram seus desenhos. Sempre há crianças por perto, quando seus familiares estão trabalhando na casa de farinha. Quando não estão na escola e podem escolher entre assistir televisão ou brincar com amigos do *hã* no rio, na aldeia, na mata próxima, muitas vezes preferem a companhia dos adultos e de crianças mais velhas engajadas na produção da farinha.

Não é raro ver crianças a partir de dois anos muito compenetradas tentando raspar uma mandioca com uma faquinha na mão, cuja lâmina os pais providenciaram para que não tivesse corte. Essa é a primeira atividade que aprendem e podem começar a ajudar efetivamente, além de buscar água no poço ou levar e trazer informações e alimentos para quem está trabalhando. Ralar a mandioca não é uma atividade feita por crianças, nem colocar a massa para torrar no forno, mexendo com uma grande pá para obter uma torração perfeita. Essas atividades, consideradas pesadas, podem *dehãge*, “atrapalhar” o corpo da criança, causando-lhe um desequilíbrio que pode resultar em uma infertilidade futura.

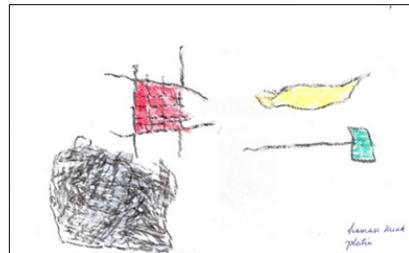
Os desenhos realizados tematizam justamente essas atividades que as crianças não realizam ainda. Expressam, além de gostos pessoais, os diálogos entre as crianças para a sua feitura, de forma que há certa homogeneidade no repertório dos desenhos feitos em cada casa. Podemos ver que, nos desenhos feitos no primeiro *hã* (Figuras 1 a 14), as crianças escolheram representar os objetos usados para a produção da farinha, especialmente as peneiras, os fornos e as pás usadas para mexer a farinha enquanto é assada no forno. Algumas crianças introduziram outros objetos, principalmente a casa, onde gostam de ficar com os pais, além de bola, flor, estrela, flecha, açai, sol e pessoas pulando corda.

Figura 1 – Aurilene, 9 anos.  
Pá – Forno - Pular corda



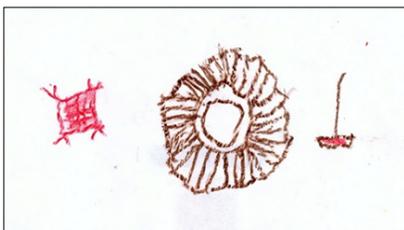
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 2 – Elinei, 8 anos.  
Peneirar farinha. Forno



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 3 – Franciane, 9 anos  
Farinha (forno, pá e peneira)



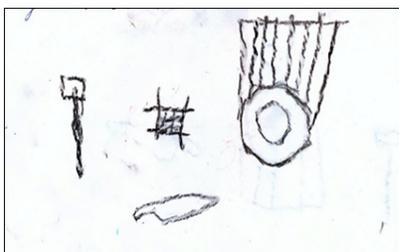
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 4 – Francinete, 9 anos.  
Farinha. Bola



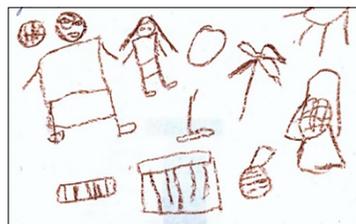
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 5 – Geane, 9 anos.  
Farinha



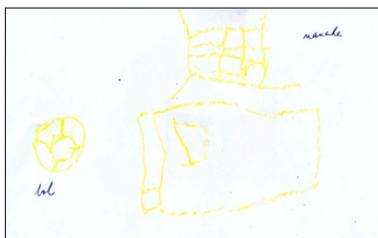
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 6 – Gisele, 9 anos.  
Casa. Cuia. Forno



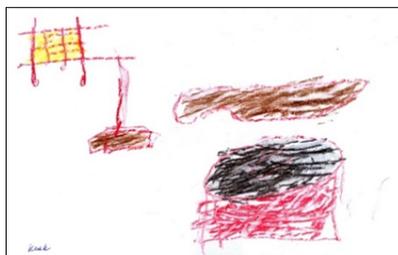
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 7 – Isa, 8 anos. Bola.  
Casa. Peneira



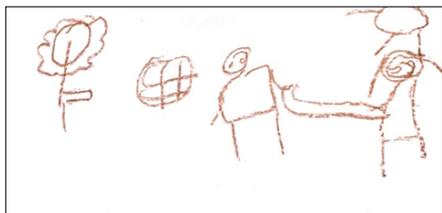
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 8 – Ivonete, 10 anos.  
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 9 – Josiele, 9 anos. Flor. Bola. Virar corda



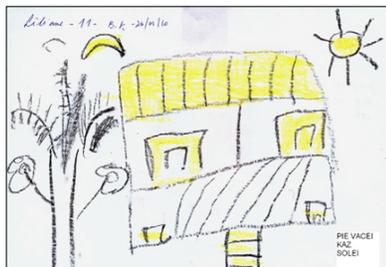
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 10 – Leticia, 10 anos. Farinha



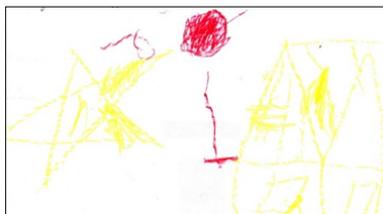
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 11- Liliane, 11 anos. Casa. Açaí. Sol



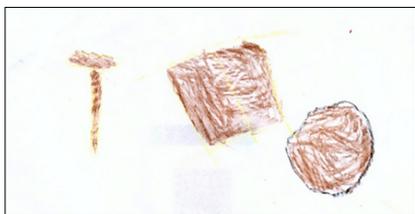
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 12 – Regiane, 5 anos. Estrela. Casa



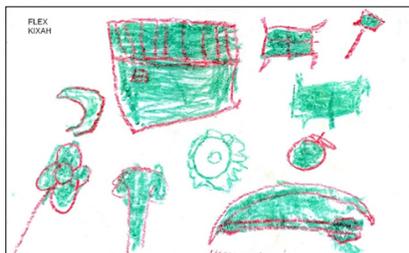
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 13 – Rodinelson, 7 anos. Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 14 – Rosinei, 12 anos. Flexa. Casa



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Os desenhos feitos no segundo *hã* (Figuras 15 a 23) apresentam pessoas realizando alguma atividade, principalmente trabalhando no forno, no *kahbe*, mas também no barco indo para a roça, preparando lenha, lavando roupa ou assistindo à missa. Vemos que a tendência geral do grupo não impediu a possibilidade de cada criança manifestar seu gosto pessoal. Por exemplo, das atividades na casa de farinha, Darlene destacou a goma de tapioca e Micaela desenhou o preparo da lenha para alimentar o forno. Junilson respondeu que gosta de ir à roça com seus pais, desenhando o barco que utilizam como transporte. Emerson afirmou que gosta de ir à missa e Joerica que gosta de lavar roupa com os pais, atividades que não foram mencionadas por outras crianças.

Figura 15 – Abenildo, 12 anos.  
Casa de farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 16 – Darlene, 9 anos. Goma



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 17 – Emerson, 11 anos.  
Ir à missa



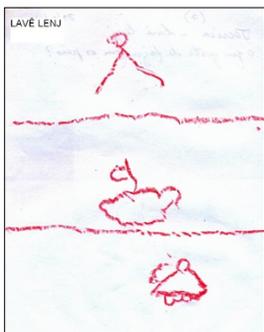
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 18 – Erica, 9 anos.  
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 19 – Joerica, 7 anos.  
Lavar roupa



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 20 – Junilson, 13 anos.  
Ir à roça



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 21 – Marcelo, 13 anos.  
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 22 – Micaela, 7 anos.  
Jogar lenha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 23 – Monica, 10 anos.  
Farinha



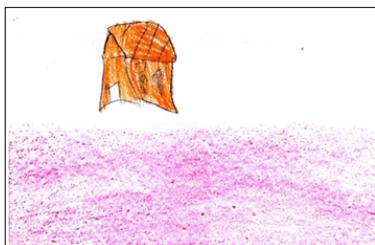
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Aqui aparecem referências ao rio, seja no desenho de Joerica, com pessoas lavando roupa, ou no desenho de Junilson, com uma canoa a caminho da roça. É preciso explicar que a bacia do Rio Uaçá é composta por extensões vastas de campos alagáveis (chamadas localmente de “savana”) e por algumas áreas de terra firme (chamadas de “tesos”), onde se encontram as aldeias, roças, capoeiras e florestas.

Até meados do século XX, os *hã* se localizavam dispersos em diversos tesos na bacia do Rio Uaçá, de forma que os locais de habitação eram próximos das roças e das casas de farinha. Com o início da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a criação de uma escola em 1934 na aldeia Santa Maria (atual Kumarumã), as crianças foram separadas de suas famílias para frequentarem a escola. Com o tempo, as famílias decidiram se mudar para a aldeia, para ficarem próximas das suas crianças. Atualmente, a aldeia de Kumarumã reúne 1885 habitantes, enquanto a população total Galibi-Marworno é de 2226 pessoas<sup>4</sup>. Ali, as famílias construíram habitações e casas de farinha, mas na grande aldeia não há espaço para fazer roças próximas. Por isso, as famílias precisam fazer trajetos de canoa até os tesos, onde se localizam suas roças. Essas viagens são ilustradas nos desenhos das crianças.

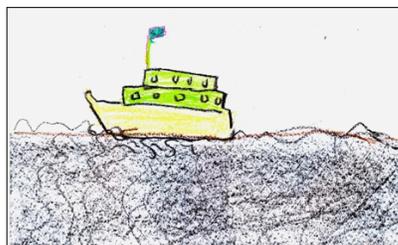
No terceiro *hã*, deram mais destaque ao entorno, especialmente aos trajetos de canoa até a roça ou a viagem de barco até Oiapoque. Mas também desenharam a casa, onde gostam de ficar com os pais, a casa de farinha e as plantas de mandioca. Observamos aqui certos detalhes ilustrados pelas crianças, como a bandeira do Brasil no barco da comunidade que faz um trajeto semanal até Oiapoque; os detalhes dos pés de mandioca, com suas folhas e raízes; a casa de farinha e seus vários utensílios. Eduardo e Garcielson, como fez Junilson na casa anterior, desenharam o rio e a paisagem no trajeto de canoa até os locais de roça, indicando que o gosto em acompanhar os pais nessas atividades envolve o desfrutar de um caminho.

Figura 24. Aucele, 9 anos.  
Ficar em casa com os pais



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 25. Aurilene, 14 anos.  
Ir à Oiapoque de barco



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

<sup>4</sup> O restante da população reside em aldeias menores localizadas ao longo da rodovia BR-156 (Tukai e Samaúma), no rio Urukauá (Flexa) e no igarapé Juminã (Uahá), com cerca de 100 indivíduos cada. Censo dos indígenas aldeados realizado em 2006, Funai-ADR Oiapoque.

Figura 26. Aurilene, 14 anos.  
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 27. Eduardo, 8 anos.  
Ir buscar mandioca com os pais



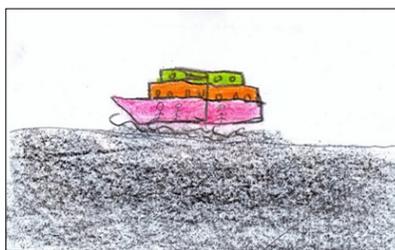
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 28. Garcielson, 12 anos.  
Ir à roça



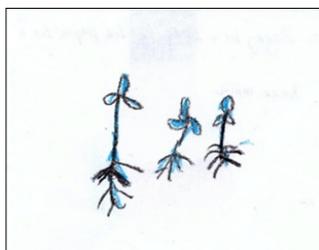
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 29. Klícia, 11 anos.  
Ir à Oiapoque



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 30 - Klícia, 11 anos.  
Colher mandioca



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Nesse terceiro *hã*, solicitei também que as crianças desenhassem sua família. Acrescento esses sete desenhos ao conjunto da análise porque eles complementam a compreensão dos desenhos anteriores.

### Quadro 2 - Resposta das crianças ao tema “minha família”

Desenho	Criança	Idade	Resposta
31	Aucele	9 anos	Gosto de fazer farinha com minha família
32	Aurilene	14 anos	Fazendo farinha com a família
33	Aurilene	14 anos	Indo para a roça com a família
34	Eduardo	8 anos	Minha irmã-eu-mamãe-papai
35	Garcielson	12 anos	Papai, mamãe, eu, meu irmão, minha irmã
36	Klícia	11 anos	Minha casa comigo, papai, mamãe, irmãzinha, tia e prima
37	Milena	12 anos	Indo plantar com a família

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Algumas crianças optaram por elencar as pessoas da sua família, tendo como foco aquelas que residem na sua casa: a família nuclear – pai, mãe e irmãos – incluindo a tia e a prima, no caso de Klícia. Outras crianças desenharam atividades realizadas em família, demonstrando que a ideia de “família” se constrói com base nesse convívio: Aucele menciona o gosto em fazer farinha com a família, Aurilene quis desenhar duas atividades diferentes (fazendo farinha e indo para a roça), Milena desenhou a família indo plantar.

Figura 31 - Aucele, 9 anos. Gosto de fazer farinha com minha família



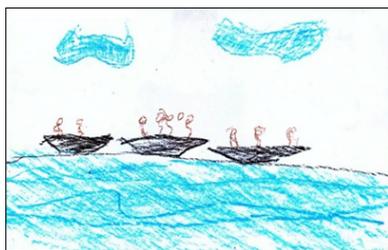
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 32 - Aurilene, 14 anos. Fazendo farinha com a família



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 33 - Aurilene, 14 anos. Indo para a roça com a família



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 34 – Eduardo, 8 anos. Minha irmã, eu, mamãe, papai



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 35 – Garcielson, 12 anos. Papai, mamãe, eu, meu irmão, minha irmã



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 35 – Klícia, 11 anos. Minha casa comigo, papai, mamãe, irmãzinha, tia e prima



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 37 – Milena, 12 anos. Indo plantar com a família



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Ao desenhar o que gostam de fazer com os pais, as crianças privilegiaram momentos de convívio na casa de farinha, no caminho da roça, na casa, no barco a caminho da cidade de Oiapoque. Temas que se repetem nos desenhos sobre a família, indicando que esta não é tratada como uma abstração, mas como um grupo que vivencia os espaços da casa, do *kahbe*, os caminhos até a roça e até a cidade.

Há uma concordância, portanto, entre aquilo que as crianças falam através dos desenhos e aquilo que os adultos me indicaram: a centralidade das casas de farinha e das roças para a aprendizagem infantil – considerando que aquilo que as crianças mencionam como atividades que gostam de fazer com os pais envolve aprendizagem. Há, no entanto, uma diferença na ênfase dada pelas crianças: seus desenhos revelam que a atenção infantil se volta para os *kahbe*, as casas e os trajetos feitos no rio, de canoa ou barco. Elas estão atentas aos variados espaços e momentos de convívio: “ir para a roça” ou “ir para Oiapoque” engloba, efetivamente, a experiência de todo o caminho, o qual foi desenhado em detrimento da própria roça ou da cidade. Podemos dizer que as crianças nos apontam para uma aprendizagem que ocorre globalmente, ampliando os espaços valorizados pelos adultos para envolver também os espaços de morada e de trajeto (barco, canoa e rio), e não somente aqueles de produção apontados pelos adultos (roça e *kahbe*).

Essa análise dos desenhos infantis nos dá elementos para reinterpretar a história da aldeia de Kumarumã, já que a importância deste vínculo intergeracional propiciado nestes espaços parece ter sido o principal motivo das famílias para se mudarem para a aldeia, após o início do funcionamento da escola. Assis (1981) analisa a adesão das famílias do Uaçá à educação escolar como uma adesão a uma “frente ideológica”. A escola, com seu ideário positivista, teria criado nas famílias uma ideologia de “civilização”. Em outro artigo, procurei mostrar que a escola, para os Karipuna e Galibi-Marworno, é valorizada como uma forma de estabelecer relações mais igualitárias com os não índios (TASSINARI, 2001). De todo modo, sendo a escola obrigatória por exigência do Inspetor do SPI, podemos sugerir outra explicação para a mudança da quase totalidade das famílias galibi-marworno para a aldeia onde funcionava a escola: as famílias não apenas facilitavam a permanência das crianças na escola, mas criavam uma solução intermediária para não deixarem de frequentar essa outra “escola” que são os *kahbe*.

De fato, a preocupação de que a escola ou a televisão venham a impedir ou desvalorizar essa vivência nos *kahbe* e nas roças foi um assunto recorrente nas conversas com as lideranças, que consideram a ameaça de que as crianças possam vir a perder sua identidade como povo se estiverem afastadas destes locais. Segundo o Sr. Felizardo dos Santos, esses saberes e habilidades aprendidos no convívio com pais e mães são fundamentais:

A cultura indígena é desse jeito mesmo. Porque desde menino, assim, com cinco, seis anos, vê que os pais, as mães, todos os dias trabalham na farinha. Então, aquela criança vai aprendendo, tem que aprender fazer a farinha. Pra ir pra roça, tem de saber pegar numa enxada, pra cavar. Saber como é pra cortar aquela maniva pra plantar. Digamos, se o índio deixar essas coisas, então um dia, se não tem emprego, aí é ruim pra ele. Digamos, vamos passar pra outra: pescador. Tem índio que sabe flechar, pega sua flecha e não carece

de arma de fogo, pega seu arco, sua flecha, pega sua canoinha e vai embora. Mais tarde, com duas horas de tempo, ele chega com quatro, cinco quilos de peixe, ele sabe flechar. Então, isso é uma cultura que nós temos que a gente tá... que nossos filhos estão vendo todos os dias e ele não pode ficar sem essa cultura, esse costume. Então: tem que aprender! (Sr. Felizardo dos Santos. Liderança tradicional em Kumarumã, Vereador em Oiapoque. 2010).

## **Infância e aprendizagem galibi-marworno**

Se estive até agora falando indistintamente de “crianças” galibi-marworno, cabe aqui precisar como essa categoria se constrói para essa população. Considerando a infância como uma construção histórica e cultural, vários trabalhos contemporâneos vêm chamando a atenção para as especificidades das definições de infância em diferentes contextos sociais, buscando dar conta de maneiras específicas de conceber esse período do ciclo vital e o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Em trabalho anterior (TASSINARI, 2007), procuro sintetizar características comuns às concepções indígenas de infância no Brasil, a partir da literatura disponível.

No caso da população Galibi-Marworno, o trabalho de Codonho (2007) descreve muito bem as características e etapas atribuídas à infância, que aqui recupero brevemente, acrescentando informações obtidas em minhas pesquisas de campo.

As crianças galibi-marworno são consideradas seres ativos desde a gestação e o parto. Segundo Codonho (2007), a criança é considerada fruto da “mistura do sangue” de seu pai e de sua mãe, e vai se formando a partir dos alimentos que a gestante ingere, juntamente com a retenção do sangue menstrual, que deixa de ser expelido durante o período de gravidez. Sua *nam* (o princípio vital, que traduzem também como “alma”), entra no corpo da criança a partir dos quatro meses, quando seus olhos estão sendo formados. A *nam*, que vai se desenvolvendo com o corpo do bebê, “é a força que faz nascer”, o princípio que dá energia à criança para sair do útero, quando chegar o momento.

Como observei em campo, este período de gestação é acompanhado por mulheres especialistas em “puxar barriga”, que visitam as gestantes todos os meses, a fim de acompanhar o desenvolvimento do bebê e indicar o posicionamento correto para o parto. Fazem isto através do toque e da aplicação de óleos, especialmente de andiroba, para “aquecer” a barriga e incentivar a criança a se movimentar. No momento do parto, ministra-se à gestante um chá de pimenta do reino, para que tanto ela quanto o bebê sintam-se acalorados e fortalecidos para este momento, sendo ambos considerados ativos durante este processo.

Considero que a técnica de “puxar a barriga” das gestantes estabelece uma comunicação com a criança em gestação, que será importante para que tenha protagonismo no momento do parto (TASSIANRI, 2014). As especialistas dizem que, através da massagem, colocam a criança na posição do parto, indicam o caminho certo para nascer. Toren (2014) aponta para a importância das relações do feto com

a mãe desde a vida uterina. No caso galibi-marworno, podemos ampliar essa rede de comunicação com o feto, incluindo as especialistas em “puxar a barriga”.

O nascimento só é considerado completo após a saída da placenta, também chamada de “criança seguinte” (*djnhae pitxit*). Só então é cortado o cordão umbilical, diferença de procedimento que os Galibi-Marworno ressaltam em relação ao parto feito nos hospitais. A placenta é também considerada viva e pulsante, e aguardam sua “morte” para enterrá-la próxima da casa, dentro de um recipiente para não ser mexida por animais, o que levaria a criança a se tornar ladra.

Quando a criança nasce, dizem que “abre seus olhos para este mundo”. Um conjunto de procedimentos é realizado para garantir sua segurança: o trato de seu cordão umbilical, o enterro da placenta, a prontidão em sua alimentação no seio materno. Para controlar o crescimento das crianças, são colocadas pulseiras de miçangas nos seus braços e pernas, que são constantemente ajustadas e analisadas, também servindo de proteção ao seu corpo, evitando o ataque de espíritos de mortos ou de animais.

Segundo Codonho (2007), os Galibi-Marworno consideram que a *nam* do bebê é frágil e não está ainda firmemente assentada no corpo, sendo alvo fácil desses espíritos predadores ou podendo também se dispersar se os pais executarem trabalhos muito pesados, tiverem relações sexuais antes do final da quarentena ou relações extraconjugais. Nesses casos, o bebê adocece e deve ser tratado por pajés ou sopradores.

O corpo do bebê recebe cuidados diários realizados pela mãe para “chamar a carne”, através da fricção e massagem em seus braços, pernas, nádegas, cabeça, costas, pescoço e rosto. Essa prática é também chamada “fazer o corpo” da criança, e é considerada tão importante para o seu desenvolvimento quanto a alimentação. O desenvolvimento da criança será observado criteriosamente pelos pais e familiares, respeitando sua iniciativa e seu ritmo para adquirir novas habilidades como engatinhar, falar, andar, realizar pequenas atividades imitando os mais velhos.

Uma preocupação constante é evitar que a criança realize uma atividade mais pesada do que seu corpo está preparado. Isso faz com que a “mãe do corpo” saia do lugar, gerando um desequilíbrio na criança que, se não tratado, pode provocar a infertilidade futura (TASSINARI, 2014). A “mãe do corpo” diz respeito ao equilíbrio e fertilidade da pessoa e se localiza no ventre feminino ou nos sacos escrotais masculinos. Ao sair do lugar, o corpo se torna *dehãge*, atrapalhado, desequilibrado. O tratamento para colocar a “mãe do corpo” de volta em seu lugar é outra técnica aplicada pelas especialistas em “puxar barriga” (*halê vā*) e pode ser realizada em crianças ou em adultos.

A respeito das fases da infância, Codonho (2007, p. 59-61) identificou o termo genérico *tximun* para se referir às crianças em geral, de 0 a 12 anos, e apresentou as seguintes etapas do desenvolvimento infantil, sistematizadas no Quadro 3, abaixo:

### Quadro 3 - Fases da Infância e Juventude Galibi-Marworno

Fase	Características
<i>Tximimi</i> : bebê de colo (menino ou menina) – até 3 anos	Fase que a criança é dependente e consideram que não faz muita coisa além de mamar, começar a comer, engatinhar, dar seus primeiros passos, aprender a falar e se comunicar.
<i>Mimi</i> : bebê/criança pequena: de 3 até 6 anos aproximadamente (menino e menina)	“Quando é <i>Mimi</i> , a criança não possui nenhum tipo de obrigação bem definida, no entanto, ela já vai aprendendo com o grupo de crianças na qual se insere e também com os adultos algumas atividades que mais tarde terá que desempenhar obrigatoriamente.” (CODONHO, 2007, p. 60)
<i>Txifam</i> : menina de 7 até 12 anos aproximadamente <i>Txiom</i> : menino de 7 até 12 anos aproximadamente	Nessa fase, as crianças começam a assumir algumas responsabilidades. As meninas têm responsabilidades nas atividades domésticas, em cuidar dos irmãos e primos menores, em ajudar no plantio da roça, em colher e em descascar mandioca <sup>5</sup> . Os meninos também realizam essas atividades e acompanham seus parentes mais velhos em pescarias diurnas e coletas de frutos da mata, como açaí. “Estas atividades vão sendo desempenhadas progressivamente, sendo que o grau de exigência esperado varia de acordo com a idade e com as possibilidades de cada criança.” (CODONHO, 2007, p. 60).
<i>Txijonjon</i> (rapaz) <i>Txijonfi</i> (moça) Jovens solteiros acima de 13 anos.	Essa categoria não se define mais como criança/ <i>tximun</i> . É uma fase considerada já autônoma, inclusive para casar e constituir uma nova família. “A partir dos 13 anos, as responsabilidades aumentam. A menina, além de sua roupa, agora deve lavar a de seus irmãos mais novos. Acrescido aos já citados afazeres domésticos, esta deve também se preocupar em aprender a preparar alimentos, além de auxiliar no preparo da farinha. Com esta idade, ela também ajuda na confecção de cuias e já consegue fazer pulseiras e colares mais elaborados, tanto de miçangas quanto de sementes e penas. Já os meninos saem com mais liberdade da aldeia para procurar frutos na mata, para caçar e para pescar. Estes também passam com esta idade a participar dos mutirões de limpeza efetuados regularmente na aldeia, que consistem na coleta de lixo e roçado do mato.” (CODONHO, 2007, p. 60-61)

Fonte: a autora, com base em Codonho (2007, p. 59-61) e observações de campo.

5 Aqui há algumas diferenças entre o que observei e as atividades mencionadas por Codonho (2007). Por exemplo, não observei crianças ralando mandioca, como a autora menciona. Na roça, as crianças que observei ajudam somente a semear as manivas e na colheita. Esse controle visa evitar atividades pesadas para as crianças.

A infância galibi-marworno, portanto, é dividida em três fases que dizem respeito à participação progressiva da criança nos contextos da vida adulta e aquisição de responsabilidades. As duas primeiras, não genericadas (*tximimi* e *mimi*), correspondem a fases onde a criança é ainda dependente dos cuidados de outrem (*tximimi*) ou tem autonomia, mas ainda não tem responsabilidades para cuidar de outrem. Numa terceira fase, já distinta em gênero (*txiuom/txifam*), as crianças assumem progressivamente responsabilidades e são capazes de cuidar e ensinar crianças menores. Uma quarta fase (*txijonjon/txijonfi*), é considerada “adulta”, porque apta para constituir uma nova família e assumir as responsabilidades da vida adulta, embora ainda sob a supervisão dos pais ou sogros. Essa fase é traduzida por “juventude”, mas com a ressalva de que é considerada uma etapa inicial da vida adulta e não como fase final da infância. Os jovens se distinguem das crianças principalmente por sua maturidade sexual e por serem capazes de realizar as atividades produtivas até o fim, nas roças, nos *kahbe*, sendo responsáveis por estas atividades.

É uma fase de aprendizagem de habilidades mais especializadas e que, no caso dos rapazes, ocorre com a família da esposa, como o aprendizado de técnicas de caça, pesca noturna, produção de canoas. O fato de as mulheres habitarem no seu *hã* de origem não impede que a aprendizagem de conhecimentos especializados possa ser buscada na família do seu esposo, caso tenham interesse em alguma técnica que não seja do domínio da sua família<sup>6</sup>. Esta fase marca, portanto, a possibilidade da aprendizagem em contextos familiares distintos dos seus *hã* de origem (TASSINARI, 2010).

A aprendizagem galibi-marworno é considerada iniciativa do aprendiz, que busca seu caminho de aprendizagem conforme seu interesse. Mesmo o parto, como vimos, é considerado uma atividade em que o bebê tem “força” ou agência. A atitude dos pais e familiares que cuidam dos bebês e crianças é, sobretudo, cuidar para a produção dos seus corpos. Parte dessa produção, como mencionado, diz respeito às massagens, prescrições e restrições alimentares para “fazer o corpo” do bebê. Mas há também um outro importante princípio educativo, que diz respeito à “soltar a criança” na aldeia para que ela “pegue o ritmo” da comunidade.

Essa forma de considerar e amparar o desenvolvimento da criança se assemelha ao proposto por Ingold (2000b) a respeito da autonomia do organismo em seu processo de desenvolvimento.

O que cada geração fornece, tanto ao cultivar plantas, criar animais ou educar crianças, são precisamente condições de desenvolvimento sob as quais o ‘crescimento até a maturidade’ possa ocorrer (INGOLD, 2000, p. 86, tradução minha).

A estratégia de soltar a criança lhe põe à disposição um contexto amplo de aprendizagem, para que ela possa desfrutar ativamente deste contexto, através da observação, da experiência e da experimentação. O objetivo não é obter informações

<sup>6</sup> Como observei a respeito da aprendizagem da técnica de “puxar barriga” (TASSINARI, 2014).

abstratas sobre seu ambiente de vida, mas permitir que o corpo da criança amadureça, na interação com outras crianças e com esse ambiente, de acordo com um ritmo de vida que é próprio da aldeia. Esse processo é muito semelhante ao que Ingold (2010) apresenta como “habilitação”.

Como pode ser assistido em Tassinari (2013), para uma criança crescer forte e saudável, é preciso soltá-la, ou seja, deixá-la percorrer os vários espaços da aldeia na companhia dos primos do mesmo *hã*. Quando cresce solta, a criança “pega o ritmo da aldeia”, desenvolve um corpo adequado, resistente e saudável, aprende habilidades fundamentais para a vida na aldeia, escolhe entre acompanhar os pais nos trabalhos diários ou acompanhar os irmãos e primos em atividades infantis, ambas as escolhas com grande potencial educativo.

Mas “soltar a criança” não é uma atitude imediata e espontânea dos pais, fazendo também parte da aprendizagem da vida adulta, que ocorre na medida em que os filhos crescem: liberar-se das preocupações e do apego à criança para que essa possa trilhar seu caminho de aprendizagem e desenvolver um corpo saudável. É o que explica o cacique de Kumarumã, Sr. Paulo Silva:

A primeira filha nossa, Kátia, a gente estava cuidando dela, assim, porque a gente perdeu dois menino antes, sabe. E, depois, quando nasceu a terceira, que é a Kátia, aí a gente foi criar ela, assim, com muito cuidado, pra não ir no chão, pra não pegar uma gripe, uma pneumonia, uma coisa assim. Com uma alimentação já mais diferente. Aí, ela só vivia doente, só vivia doente. Aí, os avós dela disseram: “Não, negativo, faça isso não. Você tem que liberar as crianças pra entrar no meio das outras crianças, pra ela poder ficar forte”. Entrar no clima da comunidade. Pegar o ritmo da comunidade, o ritmo da criação dos meninos da comunidade. Então, a gente foi soltando ela. Não adoeceu mais, ficou bem sadia, bem forte, corria, brincava. É assim que nós criamos os nossos filhos. Aqui na comunidade é assim (Cacique Paulo Silva, 2010).

Há, portanto, um reconhecimento da capacidade que as crianças têm de observar as coisas e aprender através da observação e experimentação. Há também uma postura de respeito em relação às escolhas de aprendizagem das crianças, tanto em relação ao que desejam aprender quanto em relação ao momento, isto é, se a criança está preparada e disposta a aprender.

Uma estratégia pedagógica importante é a produção de instrumentos de trabalho em miniatura, que são oferecidos às crianças para que possam colaborar de acordo com suas possibilidades. Ao voltar da roça com uma pequena cesta onde cabem apenas quatro ou cinco mandiocas, a criança sente que está colaborando, de acordo com seu tamanho e sua capacidade. Isso confere às crianças um sentimento de autoconfiança que lhes motiva a tentar imitar os adultos em atividades cada vez mais elaboradas. O fato de que algumas atividades lhes são interditas, porque podem *dehãje*/atrapalhar o corpo, faz com que olhem com admiração e respeito para quem pode realizá-las e sintam-se orgulhosas quando atingem essa possibilidade. Isso lembra a ideia de Mauss (1974), que chamou atenção para a corporalidade e para essa “imitação prestigiosa”, em seu texto de 1934 sobre as técnicas corporais:

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora e do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestada a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros (MAUSS, 1974, p. 215).

Mais recentemente, Ingold (2010) resgata a importância desta atividade imitativa, considerando-a articulada à improvisação, como central à aprendizagem:

O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente. [...] Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação [...] (INGOLD, 2010, p. 21).

As estratégias pedagógicas analisadas valorizam os espaços da vida diária, como as roças e as casas de farinha, por oferecerem situações de observação e imitação às crianças. Ao reconhecer e estimular as crianças à imitação, os adultos e crianças mais velhas se colocam na posição que Ingold (2010, p. 21) chama de “tutores” de uma “educação da atenção”, com ênfase na atitude de “mostrar”. É o que os adultos fazem quando uma criança curiosa e observadora se coloca ao seu lado para observar o que estão fazendo:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’ (INGOLD, 2010, p. 21).

Essa aprendizagem só pode ocorrer, portanto, nos seus contextos de prática, onde as crianças observam, experimentam, são instruídas em suas tentativas. A esse respeito, Lave e Wenger (1991) propõem pensar em “aprendizagem situada”, em substituição às noções de “aprender fazendo” ou “aprendizagem na prática”. Esta proposta analítica focaliza a iniciativa dos aprendizes como “participação periférica legítima”, em direção à sua participação plena em comunidades de prática.

Como características da aprendizagem galibi-marworno, portanto, destacam-se: a ênfase na agência do aprendiz em sua busca por aprendizagem, em todas as fases da vida; a aprendizagem no interior do *hã*, durante a infância, e a abertura da

possibilidade da aprendizagem fora do *hã*, após a infância; a ênfase na produção do corpo através de massagens, tratamentos através de sopros, dietas alimentares, cuidados para que a “mãe do corpo” não saia do lugar e a estratégia de “soltar a criança” para “pegar o ritmo” da aldeia.

A partir dessas características da infância e aprendizagem galibi-marworno, ficará mais compreensível a dinâmica das atividades nos *kahbe* e nas roças. Mesmo as roças sendo propriedade das famílias nucleares, as atividades de derrubada, fazer a coivara, limpar e plantar, geralmente são feitas em mutirões que reúnem uma rede mais ampla de famílias, como apresentou Tassinari (2003) a respeito dos Karipuna. As atividades de derrubada, coivara e limpeza são consideradas perigosas para as crianças, que são convidadas apenas a participar dos mutirões de plantar. Por isso, esses momentos são aguardados com expectativa, quando as crianças pequenas se sentem honradas de poder ir às roças com os pais.

Como vimos, em virtude da densidade populacional da aldeia de Kumarumã, as terras próximas da aldeia são ocupadas por capoeiras e mata secundária, de modo que as famílias precisam abrir suas roças em lugares mais distantes, que alcançam em algumas horas de caminhada ou de canoa. Portanto, o trajeto até as roças permite às crianças conhecer seu território e se apropriar dele como espaço de memória. No trajeto, passam por pontos de referência coletiva: lugares habitados outrora por antepassados, antigas ocupações do SPI ou de militares, pedras e corredeiras que são moradas dos espíritos “donos” desses lugares. O trajeto lhes permite, também, conhecer o ambiente da mata e dos rios, que não percorrem quando estão sozinhos nos grupos de crianças.

Durante um mutirão de plantar, as atividades são divididas por gênero e idade, e a tarefa das crianças maiores (*txiom* e *txifam*) e das moças (*txijonfi*) é buscar as manivas cortadas por homens mais velhos e jogá-las nas covas abertas por homens e rapazes (*txijonjon*). As covas são, em seguida, fechadas pelas mulheres adultas. Não se espera nenhuma ajuda das crianças menores (*mimi*) e estas passam boa parte do tempo se divertindo em pular os troncos queimados na coivara, descansando sob tendas improvisadas com folhas de palmeira, observando os passarinhos, animaizinhos e insetos da roça e acompanhando as atividades dos adultos. Às vezes, se propõem a ajudar em alguma atividade e, prontamente, os adultos lhes ensinam como fazer. A aprendizagem, portanto, depende da iniciativa infantil, tanto em observar as atividades sendo realizadas pelos adultos quanto em tentar imitá-los.

Os cuidados cotidianos com a roça implicam a capina do mato, cuidados com outras espécies ali plantadas, como batata-doce, banana, ananás. São realizados pela família nuclear, assim como a retirada da mandioca para produzir a farinha. As crianças participam segundo sua vontade, e são estimuladas a levar alguns tubérculos nas cestinhas proporcionais ao seu tamanho.

As casas de farinha ou *kahbe* – como dissemos anteriormente – são construções feitas nas aldeias, próximas das residências e são propriedades dos *hã*. Para lá as famílias nucleares transportam a mandioca colhida em suas roças e preparam a farinha, geralmente contando com a colaboração de outras pessoas do seu *hã*. Isso cria uma dinâmica de trabalhos cotidianos nos *kahbe*, que estão sempre ocupados por alguma família nuclear, ali trabalhando.

O Sr. Severino dos Santos calcula que uma família de quatro pessoas precisa trabalhar oito dias para a produção de 200 kg de farinha de mandioca. Dois dias são necessários para a retirada da mandioca nas roças e o transporte para a aldeia. Para raspar e ralar a mandioca, pedem ajuda de outros familiares do *hã* para juntar sete pessoas, a quem pagam com goma e farinha de tapioca. No dia de torrar a farinha no forno, precisam contar com a ajuda de dois filhos maiores. É necessário juntar bastante lenha para alimentar o forno durante todo o dia. Manusear a farinha no forno é uma atividade cansativa e feita em revezamento pelo casal e filhos maiores. São consideradas atividades pesadas para as crianças, tanto em virtude do calor do forno quanto pelo peso da pá utilizada para mexer a farinha. Esse é o tipo de atividade que pode *dehãje* o corpo das crianças, e os adultos não lhes deixam praticar.

As crianças geralmente participam ajudando a descascar os montes de mandioca que se avolumam nos *kahbe*. Quando se cansam, simplesmente vão embora, vão fazer outra coisa, voltam para casa, juntam-se com as outras crianças do *hã* e inventam alguma brincadeira, ou continuam no *kahbe* observando o movimento e ajudando de outras maneiras: buscam água no poço, servem café para quem está trabalhando ou vão dar recados a pedidos dos pais. Conforme crescem e dominam certas técnicas, vão adquirindo responsabilidades em ajudar a família, como foi exposto no Quadro 3, acima.

Como os desenhos infantis demonstram, as crianças têm prazer em acompanhar essas atividades. São momentos importantes de convívio, geralmente várias gerações do *hã* se encontram trabalhando juntas e tratando de assuntos cotidianos, fazendo piadas e comentários divertidos. Muitas vezes, armam-se redes nos *kahbe*, onde os bebês repousam enquanto acompanham a movimentação da família. Ali são balançados e ninados por outras crianças ou por pessoas idosas que desfrutam da companhia da família, ajudando de acordo com suas possibilidades.

É isso que faz do *kahbe* “a nossa escola”: através do convívio com os familiares, as crianças não somente adquirem habilidades relativas ao manuseio dos instrumentos de trabalho, entre erros e acertos que lhes indicam também seus limites corporais, mas aprendem sobre as relações de parentesco, as regras de reciprocidade, as normas morais, as interdições, na medida em que acompanham as histórias que seus familiares contam. Essa experiência informa e produz o parentesco, assim como produz uma determinada corporalidade.

As aprendizagens que ocorrem nas roças e nas casas de farinha, assim como nos grupos infantis descritas por Codonho (2007), configuram um repertório comum de saberes e habilidades fundamentais para a vida na aldeia, para que as crianças “entrem no ritmo da comunidade”. Por isso, o investimento das lideranças para que as crianças não desvalorizem essas atividades, apesar da sua participação na escola e possibilidades de adquirir outros empregos. A roça e o *kahbe* não podem ser vistos apenas como fontes de renda, eles são espaços de convívio, aprendizagem e produção de socialidade.

### Educação, aprendizagem, socialização e habilitação: do que estamos falando?

Embora pareça razoavelmente inequívoca a ideia de que os processos acima descritos são processos de “socialização” das crianças galibi-marworno, em referência aos processos pelos quais as crianças aderem aos hábitos e valores de uma determinada sociedade, há alguns pressupostos nessa ideia que escondem acirrados debates contemporâneos sobre aprendizagem e cognição e que merecem nossa atenção.

Esses debates giram em torno de uma distinção postulada pela escola norte-americana de Cultura e Personalidade a respeito dos aspectos inatos ou adquiridos (*nature or nurture*) na aprendizagem infantil. Pode-se dizer, de maneira muito resumida, que essa escola, pela proximidade com os estudos da psicologia, estabeleceu um campo de investigação para o processo de “socialização” intermediário entre características inatas (personalidades individuais) e características sociais (por exemplo, os “temperamentos” relativos a cada gênero, diferentemente atribuídos em três diferentes contextos culturais que Margaret Mead descreve em *Sexto e Temperamento* [1988], ou os “padrões de cultura” definidos por Ruth Benedict [2000]).

O trabalho de Margaret Mead muito contribuiu para desnaturalizar esse processo, demonstrando que a adesão das crianças a um meio social não é imediata nem isenta de conflitos. Através da etnografia de processos de socialização em variados contextos culturais (entre os Manu da Nova Guiné, em Samoa e em Bali), Mead contribuiu também para um reconhecimento mais simétrico entre educação escolar e processos educativos não escolares (LANGNESS, 1976).

Os trabalhos dessa escola forneceram elementos para pensar a importância das dimensões adquiridas (*nurture*) na formação das crianças, como membros de populações social e culturalmente distintas, contra visões universalistas que, com base em princípios etnocêntricos, postulam um determinado tipo de desenvolvimento infantil como correto, porque supostamente “natural”.

As pesquisas realizadas por essa escola enfatizam que, afora alguns reflexos inatos muito iniciais, a maior parte do comportamento humano é adquirido, pressuposto atualmente bastante consolidado. No entanto, sendo mantido o postulado da diferença entre dimensões naturais/culturais, inatas/adquiridas no ser humano, o debate sobre essas dimensões continuou a se desenvolver mobilizando os campos da antropologia e da psicologia (WHITEHOUSE, 2001). Alguns antropólogos, em diálogo com a psicologia evolucionista, vêm defendendo a ideia de uma “natureza humana”, a partir de algumas características do desenvolvimento do cérebro humano, como ferramenta especializada em processar certas informações, portanto, como um *hardware* biológico à espera de um *software* cultural que lhe permita funcionar (SPERBER, 2001).

O argumento central desta vertente se baseia na premissa de que, ao longo da evolução da espécie humana, o cérebro não pode ter adquirido sua complexidade atual de uma hora para outra, mas somente a partir do desenvolvimento em pequenas parcelas de capacidades cognitivas que se adaptaram às condições de um

determinado ambiente. As modificações progressivas do cérebro foram agregando complexidade ao equipamento existente de uma forma improvisada, mas funcional (*kludges*).

O reconhecimento de que o cérebro funciona por partes especializadas em certas habilidades é bastante consolidado a respeito da motricidade e utilização da linguagem. A ideia dos módulos específicos especializados em certos domínios foi defendida por Fedor na obra *The Modularity of Mind* (1983), com um amplo espectro de evidências de que “a modularidade é encontrada somente nas margens da mente, nos seus sistemas perceptuais de entrada mais do que no coração da vida mental onde consciência, processos cognitivos de alto-nível e a fixação da crença têm lugar” (FEDOR, 1983 apud WHITEHOUSE, 2001, p. 7-8, tradução minha). Para Fedor, no nódulo central, onde opera o pensamento, a mente operaria de forma holística. Considerar que os processos de pensamento também são modulares seria, para este autor, “levar a teoria da modularidade à loucura” (FEDOR, 1987, p. 27 apud SPERBER, 2001, p. 23, tradução minha).

É o que faz Sperber, argumentando que a ideia de limitar a modularidade às margens do cérebro e, portanto, considerar que há módulos especializados que funcionam apenas para processar informações referentes às percepções e não às conceitualizações, mantém o mesmo problema indicado acima a respeito de como teria se dado a evolução desse outro “nódulo holístico”.

No modelo de Sperber, a respeito da evolução biológica que produziu o cérebro humano, houve, num estágio inicial da evolução cerebral, a emergência de módulos que analisam entradas (*inputs*) sensoriais conectados com módulos especializados em controlar a motricidade. Num segundo momento, teria emergido um dispositivo conceitual que não estaria ligado diretamente a um receptor sensorial “mas que recebe os *inputs* de dois ou mais dispositivos sensoriais, constrói representações garantidas por esses inputs e transmite informações para os mecanismos de controle motor” (SPERBER, 2001, p. 27, tradução minha).

Esse “dispositivo conceitual”, na hipótese de Fedor, teria se desenvolvido de forma não especializada, como um único grande sistema conceitual holístico. Para Sperber, ao contrário, a emergência desse primeiro módulo conceitual teria dado origem ao desenvolvimento de módulos especializados representacionais de uma segunda ordem (ou metarrepresentacionais), que não mais operam a partir de informações sensoriais, mas a partir das informações provenientes de outros módulos conceituais.

Esses módulos metarrepresentacionais, embora tenham se constituído como respostas adaptativas a condições ambientais que deixaram de existir, passaram a processar informações dos novos contextos, sendo compatíveis como a eminência da variedade cultural. Por isso, para Sperber (2001, p. 41, tradução minha), “explicar a cultura é explicar porque algumas representações se tornam amplamente distribuídas. Uma ciência naturalista da cultura deve ser uma epidemiologia das representações”. Sua perspectiva “epidemiológica” considera que as representações que são transmitidas com mais sucesso são aquelas mais compatíveis com a organização cognitiva humana.

Um exemplo do que seriam esses módulos pode ser encontrado na análise de Hirshfeld (2002), a partir de seus estudos com crianças estadunidenses sobre representações raciais e a crença em *cooties* (um tipo de “peste” que atribuem às crianças de gênero ou raça diferente, ou que fazem parte de grupos minoritários). Seguindo a proposta de Sperber a respeito dos módulos cognitivos, Hirshfeld defende que:

Sistemas de classificação como *cooties*, raciais, de castas e gênero são todos expressões de um único mecanismo para conceitualizar diferenças de grupos humanos [...]. Argumento que esses sistemas são produtos de um dispositivo cognitivo que guia o desenvolvimento e elaboração de tipos humanos (Hirshfeld 1996). Com isso, quero dizer que humanos são dotados de um dispositivo conceitual ou módulo especificamente dedicado a processar informação e guiar inferência sobre coletividades humanas (HIRSHFELD, 2002, p. 622, tradução minha).

É preciso esclarecer que o autor não está defendendo que as classificações raciais são inatas. Seu argumento é que o cérebro humano é dotado de um dispositivo que processa informações sobre coletividades humanas, o que faz com que representações de gênero, de classe, raça sejam facilmente “transmissíveis”. Os *cooties* infantis, nessa visão, não seriam um “reflexo” das classificações adultas, mas um tipo de informação processável por esse módulo especializado.

Essa análise leva Hirshfeld a postular que a permanência cultural se dá graças à arquitetura cognitiva da mente infantil, que é predisposta à aprendizagem e capaz de aprender mais do que os adultos lhes ensinam. Considero essa constatação muito relevante, porém não dependente do modelo de mente/cérebro que opera segundo módulos especializados. Outras abordagens sobre a mente humana podem auxiliar o entendimento dessa predisposição à aprendizagem infantil.

Para Toren, a eficácia dessa argumentação reside na sua adequação a uma narrativa ocidental baseada em certos pressupostos sobre “natureza” e “mente” que tomam como certo que a “mente” é um dispositivo processador de informações localizado no cérebro e que a “natureza” pode ser apreendida pela mente de forma objetiva e racional, mediante a formulação de “representações”. Considerando o etnocentrismo desse modelo de mente das ciências naturais, a autora propõe uma abordagem que não dependa de um apelo à objetividade (TOREN, 2001, p. 155).

A análise que apresentei acima sobre os Galibi-Marworno baseia-se em autores que vêm procurando superar esses limites dos pressupostos que produzem as distinções *nature/nurture*, natureza/cultura, biológico/social, corpo/mente, realidade/ representações (TOREN, 1993, 2001, 2014; INGOLD, 2000a, 2000b, 2010; CRÉPEAU, 1996, 1997, 2005). Na sequência, apresentarei as críticas desses três autores aos limites dessas distinções e suas propostas para superá-los, baseados em teorias sobre cognição e pessoa que emergem de suas etnografias.

Toren se inspira nas teorias da mente em Fiji e em outros estudos etnográficos “para desenvolver uma abordagem diferente na qual a mente é caracterizada como uma função da pessoa integral que é constituída através do tempo em relações

intersubjetivas com outros no mundo circundante” (2001, p. 155, tradução minha). A autora ressalta o caráter relacional e intersubjetivo na constituição da pessoa e a não distinção entre racionalidade e emoções como contribuições importantes das teorias da pessoa em Fiji, “que não repousam na escolha individual, mas no reconhecimento das relações de uns com outros e das obrigações que residem nessas relações. [...] Uma pessoa é função do que é levada a ser na relação com outras”. (TOREN, 2001, p. 162, tradução minha).

“Como as pessoas se tornam quem elas são?” é, para Toren, uma questão fundamental da pesquisa antropológica, que exige para sua resposta um modelo de mente que permita reconhecer a ontogenia humana como um processo genuinamente histórico. Embora os estudos sobre socialização apontados acima tenham contribuído com um repertório etnográfico importante para responder a essa questão, a ênfase numa oposição entre *nature/nurture* fez com que reforçassem um dos polos, mantendo a oposição.

Toren argumenta que “em humanos, o biológico e o social são aspectos uns dos outros ou, colocando de outro modo, como humanos, nos é dado requerer os outros se quisermos alcançar nossa respectiva *poiesis*” (TOREN, 2001, p. 159, tradução minha). Utiliza a noção de *autopoiesis*, tomada como característica de todos os organismos (MATURANA; VARELA, 1972 apud TOREN, 1993) para pensar o desenvolvimento humano como um processo de autoprodução ou autocriação. Assim como o feto se desenvolve no útero como um processo autônomo, embora dependente das condições do organismo materno, o desenvolvimento extrauterino também obedece às mesmas condições de autoprodução mediante o estabelecimento de relações com outros e com um ambiente.

Nessa perspectiva, segundo Toren, a mente não pode ser compreendida como um processador de informações, ou ser localizada na “cultura” ou “representações coletivas” ou “módulos culturais”, nem ser fruto de um dispositivo processador modificado no encontro com a “sociedade” ou “cultura”.

Ao contrário, mente é uma função da pessoa integral, considerada como uma pessoa particular com uma história particular em relações intersubjetivas com outras pessoas que estão igualmente constituindo a si mesmas através do tempo – do nascimento à morte – como manifestações únicas da mente (TOREN, 2001, p. 158, tradução minha).

A ênfase na intersubjetividade, considerada “a condição primária do ser humano no mundo”, coloca o desenvolvimento autopoietico humano como intrinsecamente social, intersubjetivo e atrelado a um contexto micro-histórico. Considerando o ser integral (e não apenas o ser pensante cartesiano), a autora dá atenção para o vínculo intersubjetivo entre o feto e a mãe, durante a vida intrauterina, como possível situação produtora de “esquemas” que, após o nascimento, são tomados como “inatos” e “naturais”. Aqui, a autora retoma a noção piagetiana de “esquema” como “um sistema dinâmico e autoproduzido que é diferenciado em funcionamento; sua constituição através do tempo é um aspecto do funcionamento do sistema nervoso incorporado (e não está confinado no cérebro)” (TOREN, 2014, p. 402, tradução minha).

Essa noção autopoietica de “esquema” visa superar a distinção corpo/mente, mas também se opor à ideia de “representação mental” que, para a autora, carrega as distinções entre natureza/cultura, inato/adquirido. Em comentário à obra de Descola (*Beyond Nature and Culture*, traduzida para o inglês em 2013), Toren (2014) considera que sua análise carrega os problemas relacionados a “esquemas como representações mentais” porque mantém a distinção entre “esquemas atributivos universais” (inerentes aos seres) e “esquemas coletivos”. Natureza universal e cultura particular continuam presentes, mas com outras designações.

Robert Crépeau (1997) também desenvolve uma crítica à noção de “representação mental” inspirado nas explicações dos Kaingang do sul do Brasil: “O mundo sensível e as representações mentais, o conteúdo e o esquema, em suma, a realidade e seus duplos, são os polos ou domínios que fundam a epistemologia científica da qual participa a antropologia” (CRÉPEAU, 1997, p. 8, tradução minha). Nessa epistemologia, o real escapa à apreensão direta, pois é percebido através de “representações” e, ao fazer uso desse artifício para formular suas explicações, a antropologia apresenta uma justificativa independente do contexto.

Seguindo a crítica do filósofo Donald Davidson (1989 apud CRÉPEAU, 1996, p. 139), que propõe abandonar a ideia de “representação”, o autor sustenta que “[...] é preciso problematizar a distinção central estabelecida por Durkheim entre o mundo sensível e as suas representações sociais” (CRÉPEAU, 2005, p. 6), demonstrando a permanência dessa distinção na Escola Francesa. O autor propõe uma perspectiva em que “o contato humano com o meio é preservado, considerando-o, a partir de agora, sob uma nova descrição: a de conexões causais não representacionistas” (CRÉPEAU, 2005, p. 26). Para isso, segundo o autor, seria necessário

[...] substituir essa concepção pela ideia de interação entre diversos domínios – humanos e não humanos, etc. – concebidos como partes da totalidade que constitui o ambiente compartilhado e em relação ao qual esses domínios têm somente o estatuto de serem partes dessa totalidade (CRÉPEAU, 1997, p. 15, tradução minha).

Analisando o xamanismo kaingang e o vínculo que os xamãs estabelecem com os seres do “mato virgem”, especialmente seu “animal guia”, o autor reconhece uma “geometria de situações”: um conjunto de espaços distintamente habitados e hierarquizados, sendo que o “mato virgem” tem o papel englobante em relação aos espaços habitados pelos Kaingang (as casas e o “limpo”). Crépeau conclui que

[...] para os Kaingang, não se trata de um representacionismo, onde o sujeito se torna um espectador contemplativo – mas de uma concepção interactionista onde o autor é um sujeito ativo, cúmplice, companheiro, amante, aliado, etc., das entidades associadas à matriz englobante (CRÉPEAU, 1997, p. 16, tradução minha).

Tim Ingold (2000a, 200b), inspirado em suas pesquisas com populações do Círculo Polar Ártico e outras etnografias com populações caçadoras, procura integrar contribuições da antropologia e da biologia, propondo pensar que os seres humanos, como quaisquer organismos, “são causas e consequências de si mesmos”

---

(GOODWIN, 1988 apud INGOLD, 2010, p. 12), como também propõe Toren (1993).

Os dois autores consideram que os processos educativos estão no cerne da Antropologia. Para Ingold (2010, p. 6),

O problema, que permaneceu no cerne das tentativas antropológicas de compreender a dinâmica da cultura, é saber como essa acumulação acontece. Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais?.

Para responder essa questão, o autor pretende

[...] acabar com a oposição entre mecanismos cognitivos inatos e conteúdo cultural adquirido, mostrando como as formas e capacidades dos seres humanos, assim como aquelas de todos os outros organismos, brotam dentro de processos de *desenvolvimento* (INGOLD, 2010, p. 10).

Um conceito central para sua análise é o de “educação da atenção”, tomado de empréstimo da psicologia ecológica de James Gibson (1979 apud INGOLD, 2010, p. 21), que está no centro do processo que Ingold chama de “habilitação”:

O que Gibson disse foi que não é absorvendo representações mentais ou esquemas para organizar dados brutos de sensações corporais que nós aprendemos, mas através de uma sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os órgãos receptores periféricos junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos específicos do ambiente (INGOLD, 2010, p. 21).

Em debate direto com as ideias de Sperber, o autor propõe pensar que essa habilitação ocorre em ambientes nos quais as crianças estão imersas desde antes do nascimento, na forma de sons e sensações, que produzem ajustes perceptivos nos mecanismos que reconhecem o ambiente. “Logo, este ambiente não é uma fonte de *input* variável para mecanismos pré-construídos, mas fornece, isto sim, as condições variáveis para a auto-montagem, ao longo do desenvolvimento inicial, dos mecanismos propriamente ditos” (INGOLD, 2010, p. 15). É nesse sentido que o autor valoriza a cópia, como atividade que envolve imitação e improvisação, como uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem:

[...] é através do trabalho de copiar, então, que as bases neurológicas das competências humanas se estabelecem. Isto não é para negar que a organização neural resultante possa assumir uma forma modular; é para insistir, todavia, que a *modularidade se desenvolve* (INGOLD, 2010, p. 15, grifo do autor).

Respondendo sua questão inicial, Ingold (2010) postula que, mais do que a transmissão de informações e representações, é a “educação da atenção” que permite a continuidade da sabedoria acumulada por gerações:

É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção (INGOLD, 2010, p. 7).

Esse item objetivou apresentar os debates subjacentes a uma etnografia da casa de farinha como espaço de aprendizagem intergeracional. Procurei alinhar a descrição etnográfica desses contextos de aprendizagem a essas contribuições que procuram superar uma separação entre dimensões biológicas e culturais do ser humano e, especialmente, criticar o estatuto de “realidade empírica” das primeiras e de “representações mentais” das segundas.

### Considerações Finais

Procurei seguir as pistas dos desenhos das crianças e das indicações dos adultos para compreender porque os *kahbe* são considerados “a nossa escola” pelos Galibi-Marworno. Nos termos vistos acima, são espaços de *habilitação* das crianças, nos quais, através da sensibilização do seu sistema perceptivo, na interação com outras pessoas e com um ambiente, desenvolvem uma sintonia fina, “pegam o ritmo” da aldeia. Ali, exercitam a cópia e a imitação, apoiadas pelas pessoas mais velhas que as auxiliam como *tutores*, oferecendo-lhes um ambiente propício para seu desenvolvimento.

Quer parecer que os Galibi-Marworno tomam partido de uma curiosidade infantil para a imitação e para a aprendizagem, expondo-lhes os contextos de prática para que possam observá-los, imitá-los e educarem a sua atenção. O reconhecimento e o respeito da agência do aprendiz, os investimentos na produção dos corpos das crianças, desde antes de seu nascimento, os cuidados para “não atrapalhar” o corpo da criança, são estratégias próprias para amparar um desenvolvimento *autopoietico* das crianças.

A própria história da aldeia de Kumarumã, que passou a abrigar a quase totalidade da população, pode ser mais bem compreendida se reconhecermos, como nos apontam os Galibi-Marworno, a importância das casas de farinha como espaços de *habilitação* infantil. Não se tratou apenas de uma adesão à educação escolar ali desenvolvida, mas de uma forma de garantir que a presença das crianças na escola não impedisse sua presença nessa outra “escola” que são os *kahbe*.

O reconhecimento das potências educativas desses espaços desenhados pelas crianças – o *kahbe*, a morada, os caminhos até a roça e a cidade – podem também nos ajudar a dimensionar as potências educativas da escola. Na medida em que estes contextos de prática envolvem um desenvolvimento integral das crianças, não apenas como receptáculos de “representações mentais”, mas como pessoas envolvidas em relações familiares, imersas em uma diversidade de contextos (o rio, a cidade, a aldeia), cujos corpos precisam ser adequadamente cuidados para um desenvolvimento saudável.

---

## Referências

- ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola indígena, uma “Frente Ideológica”?** 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 1981.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.
- CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- CRÉPEAU, Robert. Book review. Dan Sperber, La Contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture. **Horizons Philosophiques**, v. 7, n. 1, p. 137-140, 1996.
- \_\_\_\_\_. Le chamane croit-il vraiment à ses manipulations et à leurs fondements intellectuels? **Recherches Amérindiennes au Québec**, v. XXVII, n. 3-4, p. 7-17, 1997.
- \_\_\_\_\_. Uma Ecologia do Conhecimento é possível? **Revista Ilha**, Florianópolis, v. 7, n. 1 e 2, p. 5-28, 2005.
- HIRSCHFELD, Lawrence. Why don't Anthropologists like Children? **American Anthropologist**, v. 104, n. 2, p.611-627, 2002.
- INGOLD, Timothy. Culture, nature, environment: steps to an ecology of life. In: **The Perception of the Environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London & New York: Routledge, 2000a. p.13-26
- \_\_\_\_\_. Making things, growing plants, raising animals and bringing up children. In: **The Perception of the Environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London & New York: Routledge, 2000b. p. 77-88.
- \_\_\_\_\_. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- LANGNESS, Lewis L. Margaret Mead and the Study of Socialization. In: SCHWARTZ, Theodore (ed.). **Socialization as Cultural Communication**. Development of a theme in the work of Margaret Mead. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1976. p. 5-20.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, vol. II. São Paulo: EPU/Edusp, 1974. p. 209-233.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- SPERBER, Dan. Mental Modularity and Cultural Diversity. In: WHITEHOUSE, Harvey (org). **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Ethnography. Oxford, New York: Berg, 2001. p. 23-56.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa**. O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.
- \_\_\_\_\_. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.
- \_\_\_\_\_. Fazer canoa e puxar barriga: aprendendo e ensinando saberes de homens e de mulheres Galibi-Marworno. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Criando corpo em Kumarumã**, vídeo, 18 min. NEPI, Florianópolis, 2013.
- \_\_\_\_\_. Others' knowledge, others' knowledge owners and other ways of knowledge transmission. In: SESQUIANNUAL CONFERENCE OF THE SOCIETY FOR THE ANTHROPOLOGY OF LOWLAND SOUTH AMERICA (SALSA), IX., Gotemburgo, Suécia, 2014.
- TOREN, Christina. Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. **Man**, New Series, v. 28, n. 3, p. 461-478, sep. 1993.
- \_\_\_\_\_. The Child in Mind. In: **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Ethnography. Oxford, New York: Berg, 2001. p. 155-179.

\_\_\_\_\_. What's a schema? *Hau - Journal of Ethnographic Theory*, v. 4, n. 3, p. 401-409, 2014.

WHITEHOUSE, Harvey (ed.). Introduction. In: **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Ethnography. Oxford, New York: Berg, 2001. p. 1-20.

VIDAL, Lux; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. De Concunhados a Irmãos: afinidade e consangüinidade Galibi-Marworno. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, XXIII., Gramado, 2002.

Recebido em 30/06/2015

Aceito em 19/11/2015