

O *quê* e o *como* aprender: as crianças kalapalo e algumas problematizações em torno do conhecimento¹

Veronica Monachini de Carvalho

Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas

[vernicamonachini@gmail.com](mailto:veronicamonachini@gmail.com)

Lucas da Costa Maciel

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo

lucas.da.costa.maciel@gmail.com

Resumo

Este artigo visa reunir aspectos teórico-etnográficos que contribuam para as discussões acerca dos processos tradicionais indígenas de aprendizado, lançando o olhar sobre o protagonismo das crianças. Para discutir a formação da criança kalapalo do Território Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso, tratamos das relações entre as diferentes categorias de conhecimento, “tradicionais” e *kagaiha* (“de branco”), mobilizadas na aldeia e em seus entornos, e o processo mais amplo de fabricação do corpo e da Pessoa. Para isso, nos inserimos e privilegiamos as discussões e usos de diferentes categorias de conhecimento que são acionadas pelos professores da Escola Estadual Indígena Central Aiha, pais e crianças da aldeia kalapalo Aiha.

Palavras-chave: transformação; criança; aprendizado; Alto Xingu

Abstract

This article intends to gather theoretical and ethnographic aspects that shall contribute to discussions about traditional Indigenous learning processes, paying special attention on children’s protagonism. In order to discuss the formation of the Kalapalo children of the Xingu Indigenous Territory, in the state of Mato Grosso, we deal with the relation between

1 Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP pelo financiamento às pesquisas que atualmente desenvolvemos, sem o qual os trabalhos de campo e produção deste artigo se veriam impossibilitados. Agradecemos também às pareceristas deste artigo, Clarice Cohn e Marina Cardoso, pela generosidade dos seus comentários e recomendações.

the different categories of knowledge, “traditional” and *kagaiha* (“not indian”), mobilized in the village and its surroundings, and the process of craftsmanship of the body and the Person. For that, we insert and privilege the discussions and uses of different categories of knowledge that are triggered by the teachers of the Aiha Central State School, parents and children of the kalapalo village Aiha.

Keywords: transformation; children; learning; Upper Xingu

Introdução

Com o intuito de explorar o papel dos processos e conteúdos epistemológicos na formação da criança entre os Kalapalo² do Território Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso, trataremos, neste artigo, das relações entre as diferentes categorias de conhecimento, “tradicionais” e *kagaiha*³ (“de branco”), mobilizadas na aldeia, e o processo mais amplo de fabricação do corpo e da pessoa. Isso porque o nascer não implica que a criança kalapalo esteja completamente formada; é preciso fabricá-la continuamente, inclusive na vida adulta, e o conhecimento assume um papel central nesse processo⁴. Neste contexto, os vínculos entre as esferas do conhecimento e do corpo aparecem como de ordem dialética: os tipos de conhecimentos acessados pelas crianças perpassam a necessidade de atender a diferentes cuidados corporais, ao mesmo tempo em que o próprio corpo deve ser tratado a fim de que o conhecimento possa ser apropriado. No limite, podemos dizer que corpo e conhecimento são elementos de uma mesma ordem que é desdobrada; o conhecimento faz o corpo e o primeiro não depende dele. Neste sentido, seguiremos uma importante discussão que remonta aos fundamentais trabalhos de Seeger (2015), Viveiros de Castro (1977), Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979), Fausto (2001), Cesarino (2011), Cohn (2002) e Guerreiro (2016), entre outros.

2 Os Kalapalo são um povo de língua karib que vive na região do Alto Xingu (Mato Grosso/Brasil), na margem direita do rio Culuene. O Alto Xingu é um complexo sociocultural multiétnico e multilíngue localizado na porção sul do Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso. Fazem parte dele dez povos: os Mehinaku, Wauja e Yawalapíti (falantes de línguas arawak); os Kalapalo, Nahukwa, Kuikuro e Matipu (falantes de karib); Kamayurá e Aweti (tupi); e os Trumai (língua isolada). Apesar de falarem línguas distintas, os diferentes grupos que habitam o Alto Xingu passaram a apresentar uma notável similaridade cultural ao longo do tempo, conforme registrado desde meados do século XIX (Steinen 1940). Entre si, estes povos se reconhecem como *kuge* (em karib Kalapalo, “gente xingwana”), em oposição aos *nkigogo* (“índios bravos”) e aos *kagaiha* (os “brancos”).

3 Neste texto, nos valeremos do uso de aspas para indicar, nos casos correspondentes, os termos e categorias usados pelos próprios Kalapalo naquilo que é referido como português de índio ou para indicar traduções aproximadas ou metafóricas de termos em língua karib.

4 Esta discussão se associa à centralidade da produção corporal nos regimes ameríndios (Seeger, DaMatta & Viveiros de Castro 1987) e ao fato de que humanidade não é tida, nestes contextos, como uma característica inata ao corpo, resultando mais bem de uma contínua produção num sistema de corpos relacionados (Taylor & Viveiros de Castro 2006; Vilaça, 2005).

Para dar conta deste objetivo, discutiremos uma série de dados etnográficos reunidos a partir de um conjunto de reuniões com professores, mestres e pais da comunidade escolar da aldeia kalapalo Aiha, bem como a partir da convivência com as crianças que habitam a localidade. Assim, assumimos como princípio a necessidade de dissertar sobre a relação entre os elementos designados pelas categorias “conhecimento tradicional” e “conhecimento de branco”, por um lado, e a maneira com que as crianças da aldeia interagem com eles e lhes acessam⁵.

Do ponto de vista dos adultos

Numa visita à aldeia, realizada em fevereiro de 2015, pudemos participar de uma reunião de professores organizada para discutir os projetos escolares para a aldeia de Aiha⁶. Ainda que a escola se encontre localizada na circunscrição espacial da aldeia kalapalo, na época em que a reunião foi levada a cabo, ela ainda era institucionalmente anexa à Escola Estadual Indígena Central Karib, sediada em uma aldeia kuikuro⁷, que se encontra na outra margem do rio Culuene, e, neste sentido, dependia administrativamente dela. Tal situação resultava numa infinidade de problemas logísticos e burocráticos para a escola de Aiha e para os seus professores, uma vez que eles tinham que se deslocar até a aldeia Kuikuro para “negociar” os recursos e as propostas para a escola. Neste contexto, a reunião que se menciona tinha como objetivo servir como fórum para que os professores pudessem contar suas expectativas e demandas acerca de uma possível escola central em Aiha; demanda que se efetivou em agosto de 2015, quando Aiha passou a gerir a sua própria instituição, chamada de Escola Estadual Indígena Central Aiha, e outras duas escolas anexas a ela (Matipu e Nahukua).

Na reunião, além das reivindicações práticas e burocráticas, surgiram questões com relação às diferentes formas kalapalo de aprender e sobre aquilo que se esperava da escola da aldeia em relação às expectativas dos pais, dos professores, e das próprias crianças. Naquele contexto, os professores marcavam as diferenças entre os Kuikuro e

5 Isso não significa que ignoremos o fato de que o aprendizado e os cuidados corporais que nos permitem falar de fabricação da Pessoa dependam de uma socialidade mais ampla, que inclui os adultos, também eles numa constante fabricação do devir Kalapalo.

6 Corresponde ao trabalho de campo realizado por Veronica Monachini e que remete à monografia apresentada para a conclusão do curso em Ciências Sociais (Monachini 2015). A escola aparece neste artigo como um disparador para as questões que serão levantadas a seguir e que nos levam para outro ponto de análise, não configurando, portanto, o alvo central da reflexão.

7 Os Kalapalo e Kuikuro, apesar de serem diferentes etnias, compartilham diversos traços culturais, inclusive linguísticos. No entanto, apesar de podermos aproximar esses diferentes grupos, há certas especificidades que são próprias a cada um deles; e como pôde ser etnograficamente notado na reunião de professores em questão, há momentos em que eles marcam enfaticamente essas diferenças, enquanto que, em outros, constroem aproximações.

os Kalapalo, indicando que os primeiros estariam se tornando “mais brancos” do que eles. Isto ficou evidente na medida em que as suas expectativas se revelavam como uma negação daquilo que entendiam ser e fazer a escola Kuikuro. Ao mesmo tempo, o tom geral das falas dos professores era de um certo pessimismo, que evocava a ideia de que estariam ocorrendo transformações na forma de aprender e que, neste contexto, a escola estava servindo como um espaço de disseminação dos conhecimentos tidos como do “mundo dos brancos” em detrimento dos “conhecimentos tradicionais” alto-xinguanos.

Num segundo momento, os professores passaram a tratar daquilo que eles identificaram como um recente desinteresse em aprender as “especialidades” xinguanas, que exigem maestria e uma forma específica de aprendizagem – enquanto processo. “As crianças não tem mais *vontade* de aprender os conhecimentos tradicionais”, diziam. Tratando daquilo que consideravam importante de ser ensinado para as crianças kalapalo, os professores deram centralidade à categoria de “conhecimentos tradicionais”, reafirmando a importância de incluir os cantos, as confecções de objetos locais e o ensino da luta *ikindene*, entre outras coisas, nos ensinamentos escolares. Em resumo, a discussão sobre a escola de Aiha girava em torno de duas questões fundamentais: ao mesmo tempo em que se afirmava a importância de se respeitar os processos de aprendizagem identificados como tradicionais ao devir kalapalo, também era questionado o fato de que nem tudo pode ser ensinado na escola, uma vez que o aprendizado deve também respeitar as relações de maestria e as relações com os respectivos “donos” (*oto*) de conhecimento. Adicionalmente, argumentava-se que não caberia exclusivamente à escola escolher aquilo que a criança deve ou não aprender, uma vez que ela goza, no interior do seu grupo, de uma autonomia que lhe dá agência sobre a capacidade de determinar o que quer aprender e em que quer se especializar (ou “se tornar dona”)⁸, dominando e fazendo uso de alguma forma de conhecimento tradicional.

No entanto, e apesar do reconhecimento da autonomia da criança, na mesma reunião os professores manifestavam a preocupação de que “hoje as crianças não têm interesse em aprender”, ou que “elas não vão atrás dos mestres”. Esse ponto, ao nosso ver, torna evidente dois elementos constitutivos da forma de conhecer dos Kalapalo: o *quê* e o *como* se conhece, que estão estreitamente vinculados. Assim, o pessimismo do professorado decorre de uma apreciação de que estaria em risco a continuidade do aprendizado dos conhecimentos tradicionais através dos meios tradicionais.

8 Não há uma palavra em kalapalo correspondente a “especialização”, mas há palavras específicas para cada especialidade (seja ela a aprendizagem de cantos, rezas, confecção de objetos, narrativas ou tornar-se um bom lutador). Estas palavras sempre possuem o sufixo *-oto*, que pode ser entendido como “dono” ou “dona”, indicando que quando alguém se especializa em algo está se tornando “dona” desta coisa. E ser “dono”, como veremos, envolve um constante cuidar de seu dom.

Maestria e os conhecimentos tradicionais

No Alto Xingu, porque os conhecimentos são caros, eles são possuídos por “donos” que os cuidam (ou vice-versa). Em princípio, não só os conhecimentos, mas tudo o que existe, tem ou poderia ter um “dono”. Ser “dono” de algo transcende, no entanto, uma noção mais imediata de propriedade. Nos termos de Fausto (2008), o “dono” é uma das contrapartes da socialidade ameríndia entre diferentes entidades que compõem o mundo. Isso implica uma “[...] posição que envolve controle e/ou proteção, engendramento e/ou posse, e que se aplica a relações entre pessoas (humanas ou não-humanas) e entre pessoas e coisas (tangíveis ou intangíveis)” (Fausto 2008: 330). É neste sentido que o autor fala do contexto amazônico como um mundo de “donos”: lugares em que a pessoa deve ser magnificada, no sentido de continuamente construída e alterada, para atuar eficazmente sobre o mundo.

No entanto, a posse de um “dono” não é apenas mobilizada para indicar que ele detém determinados bens, mas também para dar conta de um contexto de prerrogativas que inclui a habilidade de produzir bens tangíveis e intangíveis, de acumular prestígio e de exercer certa classe de poder político⁹. Assim, “o dono está na origem daquilo que possui, pois o fabricou, seja este artefato pessoa ou coisa [ou conhecimento]: na Amazônia, a noção de fabricação não se aplica apenas aos objetos, mas também aos corpos de parentes e de animais familiares” (Fausto 2008: 332). Guerreiro (2016) demonstra que, entre os Kalapalo, dono (*oto*) pode se tratar tanto de relações entre pessoas e objetos tangíveis, quanto entre aquelas e elementos intangíveis. Um de seus sentidos pode ser o de posse por aquisição ou fabricação¹⁰. Também pode ter o sentido de “cuidador” ou “responsável”, muitas vezes usado para coisas de propriedade coletiva (“da comunidade”), que sempre devem ter um cuidador/responsável individual. *Oto* também pode ter o sentido de “conhecedor”, de quem é dono/ quem detém determinado conhecimento; ou de “causador”, muitas vezes também traduzido como “patrocinador”, no caso de pessoas que organizam uma festa, por exemplo. A tradução de *oto* muitas vezes está associada a dono-mestre de algo.

Entre os Marubo, como argumenta Cesarino (2010), o “dono” aparece como um “fazedor”; aquele que dá origem ou forma a um suporte corporal/visível para a operação social. O “fazedor” permite, nesse sentido, que a coisa feita ou modulada se encontre em

9 Referimo-nos, aqui, a uma noção estendida de política, com características próprias segundo as socialidades ameríndias. Apresentamos como referências imediatas o trabalho de Clastres (2013), o de Sztutman (2012) e, para o caso Kalapalo, o de Guerreiro (2016).

10 Como os pais, que são donos de seus filhos por os fazerem “*umukugu tüipügü uheke*” (“eu fiz meu filho”), na fala de uma mãe. Uma das traduções de *oto*, portanto é “pai/mãe”, pois “um dono é como um pai, assim como um pai é um tipo de dono” (Guerreiro 2016:232).

posição de se relacionar socialmente. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma relação de um sujeito com um recurso, e deles com um coletivo ao qual o sujeito pertence; “dono” é um mediador, de tal forma que constitui necessariamente uma categoria relacional (Fausto 2008). Como tal, emerge de uma compreensão da posse que é posta na esfera da relação de domínio entre sujeitos.

Assim, nos somamos a Cesarino (2010) e a Fausto (2008) quando dizemos que falar de “donos” é mobilizar uma teoria da propriedade que se desdobra de uma teoria da pessoa. Neste sentido, a relação fundante nas teorias amazônicas da propriedade não se coloca sobre uma identidade que se encerra em si mesma, mas antes como uma relação entre propriedade e proprietário que estão em vínculo de afetação. Segue-se, então, que é intrínseco ao “dono” ameríndio o alterar-se frente ao bem tangível ou intangível sobre o qual detém prerrogativas. A discussão dos “donos” é, neste sentido, interna à noção de “pessoa partível e compósita”¹¹, na medida em que recusa, entre outras coisas, a compreensão de um sujeito autocontido para substituí-lo pela imagem de um sujeito com centro vazio, que se forma de modo centrífugo e que se altera em relação àquilo que tenderíamos a entender como sua propriedade (objetos e conhecimentos, entre outras coisas).

No limite, o *quê* e o *como* conhecer se indistinguem do corpo de quem se é ou de quem se torna. Corpo e conhecimento se co-conformam. Assim, e alinhados com Cesarino (2010), pensamos que a pessoa é um ponto de confluências para as alteridades antes apenas existentes como virtualmente suspensas. O conhecimento refere-se, assim, aos deslocamentos que conformam as pessoas através das relações sociais, afetando e transformando corpos. É a partir deste ponto que o conhecimento considerado como “tradicional” só poderia ser acessado quando se “vai atrás” de um mestre, tornando-se seu aprendiz, pagando-o e dedicando-se a aprender. A gramática do aprendizado é, pois, a do dom e do contra-dom, bem como a da socialidade.

O conhecimento kalapalo: como, quando e o *quê* aprender

Se entre os Kalapalo o conhecimento é algo caro, algo que deve ser pago em forma de contra-dom, as especialidades fundamentam-se em maestrias: mestres da versão de um conhecimento que são seus “donos”. Além de pagar (para também se tornar “dono”),

11 Esse conceito é transversal à discussão entre a etnologia melanésia e amazônica. Ela remonta a Strathern (2006) e à ideia de *divíduo*, a Wagner (1991) e à noção de *pessoa fractal*, assim como a Viveiros de Castro (1986). Mais recentemente, ela se torna central para a produção etnográfica no campo da etnologia ameríndia sobre as teorias nativas da pessoa, do conhecimento e da propriedade, entre outras: Fausto (2011), Cesarino (2011), Pitarch (1996) e Lea (2012) são algumas.

deve-se ouvir atentamente aos ensinamentos do mestre para aprender e, depois, deve-se cuidar de sua especialidade. Com este panorama, uma série de questões emergem: como as crianças aprendem esses conhecimentos determinados? Todos os conhecimentos são caros - e devem ser pagos - ou há coisas que todos devem/ podem aprender na escola (como tentam reivindicar os professores)? Como se dão os processos tradicionais de aprendizagem do povo Kalapalo? Em que momento “pode-se” aprender determinadas coisas?

Há coisas que as crianças começam a aprender antes de serem “oficialmente” ensinadas. Estamos nos referindo àquilo que elas aprendem brincando, experimentando e imitando. Estes aprendizados costumam ser de conhecimentos práticos da vida cotidiana, como fazer o beiju ou aprender a pescar¹², ou mesmo alguns conhecimentos especializados que exigem treino. Já os conhecimentos que dizem respeito ao *ethos*¹³ e às regras sociais são aprendidos por meio da observação, audição e interação com os adultos.

Cohn (2002) demonstra que, para os Xikrin, existem dois diferentes sentidos para o aprendizado: o de ver e mostrar; e o de ouvir e contar. A autora explica que a primeira forma diz respeito à cultura material e ao aprendizado pessoal prático (que leva em conta a experiência de cada um), enquanto que a segunda refere-se a ouvir as versões dos outros, em que se apreende uma “noção universalizada do conhecimento”. Esta última coincide, em parte, com a aprendizagem e experiência do *ethos* social Xikrin. As capacidades de ouvir e de ver estão intrinsecamente vinculadas a de aprender.

Cohn explica que, para os Xikrin, a criança, para desenvolver a capacidade de aprender, precisa desenvolver os órgãos dos olhos e dos ouvidos, que ainda são fracos/ moles. Isto não significa que as crianças não sejam capazes de aprender, mas que não se esperava que memorizem ou que compreendam completamente o sentido de alguns ensinamentos. O mesmo termo utilizado para ouvir é o termo que os Xikrin usam para

12 Sendo a primeira, atividade das mulheres, e a segunda, atividade dos homens. Entre os Kalapalo, ser mulher é fazer e saber coisas de mulher, ou vice-versa. No americanismo, uma série de etnografias mostram que, nos regimes ameríndios as noções de gênero não decorrem de um sexo anatômico (como numa versão ocidental biologizante) ou da construção social ou cultural (como na versão construtivista que anima parte da crítica feminista), mas se desdobram do domínio que determinada pessoa tem sobre certos conhecimentos, as relações de afeto e de desejo, bem como os processos mais amplos de fabricação corporal, configurando uma modulação de agência (Lea 2012; Maciel 2018; Madi Dias 2015; McCallum 2001).

13 Entre os Kalapalo é central a noção de que a pessoa tenha um *ethos* pacifista que é expresso através da noção de *ihütisu*, que pode ser explicada pela ausência de agressividade e pela prática da generosidade e reciprocidade. *Ihütisu* também pode ser traduzido como “vergonha”/“respeito” em relação a determinados comportamentos esperados nas relações sociais e de parentesco, como a evitação de contato visual com os afins e a constante demonstração de generosidade envolvida nessa relação, que envolve dar-lhes presentes e alimentá-los constantemente (pescando, no caso dos homens, ou produzindo a comida, no caso das mulheres). (Basso 1989).

entender (*mari*), o que enfatiza a importância dos ouvidos para diversos aprendizados, mesmo que não sejam aprendidos através da audição de fato. A autora apresenta a complexidade conceitual em torno dos processos de aprendizagem Xikrin, argumentando, por fim, que não existe uma distinção entre o que se pode aprender vendo ou ouvindo, uma vez que aquilo se aprende, tanto ao ver, quanto ao ouvir, envolve uma experiência holística do corpo e dos seus sentidos.

A transmissão e o aprendizado de conhecimentos entre os Kalapalo também envolvem ênfases distintas na audição e na visão, assim como entre os Xikrin (Cohn 2000; 2002). De fato, há entre os Kalapalo diferentes palavras para expressar as várias formas de aprendizagem e suas vinculações com as potencialidades corporais¹⁴.

Hangaküjü pode ser traduzido como educar. *Hanga-* significa “orelha” e *-jü* é um sufixo de aspecto pontual. Este educar diz respeito à educação moral da pessoa Kalapalo. Em uma conversa com os professores, *hangaküjü* aparecia diversas vezes atrelado ao ensino do respeito, da “vergonha” e dos valores. É uma forma de ensinar que recorrentemente se associa à escola, pois, como eles explicam, a escola é o lugar em que se deveriam reafirmar diversos valores morais já “falados” em casa. Esta é uma forma de ensinar na qual quem fala, ensina, enquanto quem escuta, aprende; por isso tanto o termo “palavra” quanto o termo “orelha” são mobilizados na constituição deste vocábulo. Uma pessoa com bom ouvido é uma pessoa integrada socialmente (Seeger 1980), uma vez que é com o ouvido que se aprende a fazer (Cohn 2002). Este modo de educar forma um par estrutural com *inguhelü*, que veremos a seguir.

De acordo com o dicionário Kuikuro elaborado por Franchetto & Santos (no prelo), *inguhelü* corresponderia a “ensinar-se”, “lembrar-se”. Na morfologia da palavra, *ingu-* corresponde a “olho”; *-he-*, “abrir”; *-lü* é um sufixo de aspecto pontual. Esta palavra foi exemplificada pelos professores como “quando você abre o olho e vê”. *He-* é um abrir que significa “acordar”, “tornar claro”, “clarear”, como quando as nuvens saem do céu, e ele se abre (*he*). Esta forma de aprender é muito usada para os processos tradicionais de aprendizagem, nos quais o aprendiz tem que “ir atrás” do mestre e insistir para que este o ensine, até que em determinado momento ele entende o que estava sendo ensinado: “se dá conta”, “aprende”.

Ao ensinar, o mestre se vale do *hangaküjü* ou do *akihalü* (“contar”), que diz respeito ao ensino de músicas, rezas e histórias, entre outras coisas. Trata-se da transmissão de conhecimentos formalizados que compõem a tradição oral. *Aki* significa palavra, de tal

14 As interpretações e o olhar atento às glosas em karib kalapalo não seriam possíveis sem a orientação do Prof. Dr. Antonio Guerreiro (PPGAS/UNICAMP), que também apresenta as diferentes formas de aprendizagem kalapalo e sua relação com a corporeidade em sua obra (Guerreiro 2105: 166).

forma que *akihalü* se refere ao “mostrar com palavras”. Essas duas últimas formas de ensinar são diferentes de *egitsanenügü*, que se refere à aprendizagem prática pessoal; é dizer: quando a pessoa aprende sozinha a partir da observação e repetição, para tentar fazer o que observou. Quando consegue fazer, prossegue aprimorando-se, pois quando se tem um conhecimento é preciso cuidar dele/aprimorá-lo. Segundo o dicionário Kuikuro, *egitsanenügü* corresponde a “aprender” e “treinar” (Franchetto & Santos, no prelo).

Através desse vocabulário, percebe-se que a educação moral, por meio da fala repetida e sistemática, é fundamental para a formação de uma pessoa com *ihütisu* (“vergonha”/“respeito”). Na escola, esse conhecimento moral se faz presente por meio da fala dos professores, que, como eles dizem, conversam e “orientam” as crianças. Das diferentes variações dos conhecimentos tradicionais, este é aquele que, por excelência, se presentifica e perpassa o espaço escolar, porque, ademais de ensinar à pessoa valores e práticas da vida coletiva, também se é mobilizado para ensinar os conhecimentos provenientes do “mundo dos *kagaiha*” (“brancos”), como o português e a matemática.

Com a recente centralização da escola Kalapalo, foram contratados “professores especialistas” para dar aulas de educação física (para os meninos, por uma escolha da própria “comunidade Kalapalo”, apesar de as meninas também lutarem em rituais específicos) e de artesanato (para as meninas, também por escolha da comunidade, que enfocou em produções com o fio de buriti e a miçanga tcheca¹⁵, especialidade feminina, como a produção de esteiras e cestos, apesar de os meninos fazerem artesanatos, como os colares de caramujo). Nas aulas de educação física são dados treinos da luta *ikindene*, e o professor, um lutador importante, dá instruções de diferentes técnicas. Já nas aulas de artesanato, uma professora ensina as meninas a confeccionarem esteiras e cestos de buriti e colares e pulseiras de miçangas. Acreditamos que o ensino e o aprendizado destes conhecimentos se fizeram presentes na escola justamente por serem especialidades mais coletivas, que não precisam ser pagas. Como tais, elas são aprendidas sempre em espaços de socialidade da aldeia, como nos treinos de luta em seu centro, e nas atividades da casa com as mulheres co-residentes que trabalham as miçangas.

O caso dos cantos e das rezas, que precisam ser *akihalü*, “contados”, e envolve uma forma de ensino e de aprendizagem kalapalo mais específica, tem outros contornos. Recentemente, em reuniões com a comunidade escolar, fora evidenciado a necessidade de incentivar o interesse nos cantos também dentro da escola, pois alguns cantores afirmaram

15 As miçangas utilizadas pelos alto xinguanos para a confecção de colares, pulseiras e até cintos são provenientes da República Tcheca, que, por ser especialista na produção de objetos de vidro, produz contas de vidro “perfeitas e brilhantes”, diferentemente das concorrentes miçangas chinesas, como discute Aguillar Leite (2018) entre o povo Matipu (também falantes de karib xinguanos).

que “os cantos estão se perdendo”, e que “os jovens não tem mais interesse em aprender os cantos”. Desta forma, fora decidido que a escola contrataria mestres cantores – que podem ensinar “um pouco” dos cantos em sala de aula, pois, ademais de serem pagos para tanto, instigariam o interesse dos alunos em ir atrás dos mestres para aprender, enfim, com maestria. Segundo os cantores, não seria um problema ter este tipo de ensino, normalmente realizado de forma particular e atenta por um mestre e um aprendiz, que deve “ir atrás do mestre” e pagá-lo a fim de “valorizar o conhecimento e se tornar dono de fato”, na escola. De toda forma este processo ainda não se iniciou, e será interessante acompanhar este tipo de flexibilização dos mestres no ensino de seus conhecimentos, com o intuito de valorizá-los também em sala de aula.

As indagações deste artigo tiveram como ponto de partida os discursos de adultos acerca de suas percepções em relação à aprendizagem das crianças. Como a conversa se iniciou numa reunião escolar, os professores discutiam a educação existente em sala de aula, e a educação kalapalo em seu sentido mais formal: com a aprendizagem sistemática de algum conhecimento kalapalo. Acontece que a educação kalapalo se dá em diversos aspectos da vida social, grande parte deles ultrapassando a educação formal, como já discutido por Tassinari (2009) quando aponta para os casos ameríndios como sociedades em que a escola não é central para a aquisição do conhecimento, constatação que se estende para o caso kalapalo.

Fora dos espaços da sala de aula, portanto, os meninos constantemente lutam no centro da aldeia e, algumas vezes, as meninas também. Quando fazem isto estão *egitsanenügü* (“treinando/aprendendo”), na forma de uma brincadeira – que é uma maneira de se relacionar e aprender não menos importante do que outras. A luta *ikindene*¹⁶ (ou *huka huka*, como é conhecida pelos não-indígenas), está presente em quase todas as festas interaldeias, consolidando relações interpessoais. Nessas festas, os adultos lutam antes dos meninos, que, posteriormente, se juntam no centro da aldeia para lutar com as crianças dos outros povos. A luta dos adultos é a “que vale”, mas a luta das crianças é igualmente importante, uma vez que através dela conhecem seus afins potenciais (também porque os casamentos podem ser exogâmicos e interétnicos).

Antes das festas, os meninos passam dias treinando no centro da aldeia e pintando o corpo a fim de prepará-lo para lutar. Alguns meninos relataram que sonham bastante com a luta antes da festa, e que, com isso, aprendem novos golpes e se concentram melhor. A preparação corporal também envolve a escarificação e a aplicação de remédios específicos, mas ela se dá mais intensamente na reclusão pubertária, e entre rapazes que escolherem

16 Sobre estudo detalhado desta luta ver Costa (2013).

se tornar de fato bons lutadores, e não necessariamente entre os *künga küsegü* – “rapaz pequeno” – que ainda não entraram na reclusão. Estes, ao que parece, lutam mais para brincar e para estabelecer relações com seus primos cruzados, normalmente em rituais interaldeias, que possuem um momento de luta coletiva que sucede a luta dos campeões. É muito comum ver os pais chamando os primos cruzados dos meninos para se conhecerem desde pequenos neste espaço ritualístico da luta.

De forma geral, a aprendizagem entre os Kalapalo se dá de diferentes formas e intensidades ao longo da vida. Quando pequenos, aprendem principalmente pela forma *hangaküjü*, ouvindo e observando, e pela forma *egitsanenügü*, que envolve experimentar, testar os limites, treinar e aprender brincando. É frequentemente relatado que, quando pequenos, os meninos começam a brincar de flecha, e “para aprender alguma coisa”, aprendem a caçar pássaro e lagarto brincando com os amigos. Isto seria um treino baseado na observação do cotidiano dos adultos da aldeia.

Quando crescem um pouco, fenômeno que normalmente é marcado pelo nascimento de irmãos mais novos, as crianças adquirem algumas novas responsabilidades. As meninas passam a ajudar a mãe com o trabalho doméstico, aprendendo a fazer beiju, mingau e a cuidar de seus irmãos pequenos, enquanto os meninos acompanham o pai na pescaria e na caça. No entanto, é central o fato de que mesmo antes de assumir essas responsabilidades as crianças já vinham observando os pais e seus familiares, e muitas vezes já brincavam, experimentando fazer essas coisas; a mudança se dá, no entanto, na medida em que elas assumem diferentes papéis entre seus pares, como quando uma irmã mais velha, muitas vezes com cerca de cinco ou seis anos de idade, se torna a responsável por cuidar de ser irmão mais novo. Assim, como argumenta Gow (1997), é estando entre os outros que as características que produzem as semelhanças e as diferenças se fazem possíveis, fazendo emergir a consciência do “eu”, seja qual for o desenho que ela ganhe, de tal modo que os papéis assumidos e suas respectivas atribuições são da ordem do afeto, e a pessoa se faz ao mesmo tempo em que faz os outros, seus parentes.

Posteriormente, a reclusão pubertária marca certa cisão entre a vida da criança e a vida do adulto. Ela inicia com a menarca da menina e com os primeiros indícios da puberdade do menino. Durante esse período, fica-se “preso” num canto da casa coberto por uma lona, um grande tecido ou um tapume, que separa o espaço do recluso. Os cuidados com o recluso são de responsabilidade de seus pais. Enquanto a mãe cuida da alimentação, o pai cuida da fabricação corporal, envolvendo a escarificação e a aplicação de remédios. Ao passo que os cuidados corporais se intensificam, deve-se seguir restrições

de dieta e sexuais¹⁷. Neste momento, a pessoa pode escolher se quer se especializar em algum conhecimento que exige maestria e, para isso, contratar o mestre que irá ensiná-la. Como dizem os Kalapalo, é preciso que a pessoa demonstre o interesse inicial em procurar o mestre, que o pague, e que tenha persistência para aprender da forma que o mestre irá ensinar. Estes tipos de aprendizados não são fáceis; o mestre deve contar à pessoa (*akihalü*) e a pessoa deve ouvir, observar e seguir o mestre atentamente (*hangaküjü*).

Apesar do recluso poder decidir se vai se especializar em algum conhecimento específico, os Kalapalo dizem que durante a reclusão pubertária há certas coisas que todos devem aprender de forma mandatória, “devem ser orientados por seus pais” (*hangaküjü*), incorporando o *ethos* e aprendendo “a ser Kalapalo” (ou aquilo que se espera de um/uma). A reclusão é o momento em que o corpo fica suscetível à metamorfose e aos perigos dos *itseke*¹⁸ (“espírito”), por ser o momento em que se troca e se fabrica intensamente o corpo (Viveiros de Castro 1977). Essa fabricação envolve uma série de intervenções corporais e um conjunto de cuidados em torno das substâncias que relacionam o corpo recluso com os corpos dos seus parentes, por meio da consubstancialidade, e com o mundo. É neste sentido que a intensificação do cuidado com o corpo do recluso implica numa mesma intensificação dos cuidados sobre as práticas corporais da sua parentela. O corpo deve ser escarificado e receber a aplicação dos remédios (raízes ou ervas) específicos para cada intenção; há uma raiz utilizada para evitar a metamorfose, outra para o corpo não inflamar, outra para intensificar a aprendizagem da luta, da reza, dos cantos, e assim por diante.

Durante o caso específico da reclusão feminina, as meninas tendem a se dedicar ao aprendizado das técnicas de fabricação de esteiras, cestos, redes e pulseiras. O final da reclusão da *masope* (“menina na reclusão pubertária”) é marcado pelo crescimento da franja até a altura do queixo e mudanças corpóreas significativas, pois tiveram os seus corpos literalmente “moldados”, e sua reclusão costuma ser menos duradoura que a dos meninos, que apesar de ficarem mais tempo reclusos, ficam menos “presos” que as meninas, podendo participar de lutas e sair para ir à escola (Lima 2013).

No sentido antes argumentado, podemos dizer que a aprendizagem kalapalo passa pelo corpo. Isso é evidente atentando para a relação de cuidados com o olho e com os ouvidos das crianças, passando pelas prescrições e restrições alimentares e sexuais

17 Levar os intercursos sexuais a cabo prejudica o crescimento da criança, pois a perda de fluídos sexuais (sêmen e sangue) influem na diminuição da substância corporal dos filhos (Gregor 1985; Viveiros de Castro 1977).

18 Categoria comumente traduzida por “espíritos”, se refere aos seres míticos, ou seres ancestrais (cf. Guerreiro 2016).

(exercidas tanto pelas crianças como por seus parentes próximos, respeitando a lógica da comensalidade), até os cuidados diretos e específicos de escarificação, da “moldagem corporal” e da aprendizagem dos conhecimentos especializados. Os cuidados corporais são essenciais para que as crianças sejam capazes de aprender, compreender e apreender de fato através da experiência (Cohn 2002).

Assim, o corpo aparece como lugar de transformação, uma vez que a aprendizagem dos diferentes tipos de conhecimento passa por ele. A problematização em torno do conhecimento está em que o corpo transformado pelos “conhecimentos do mundo dos brancos” possa paulatinamente distanciar a pessoa do devir Kalapalo. Um exemplo usado frequentemente durante a citada reunião dos professores foi que “os jovens cortam o cabelo igual ao do Neymar, mas eles têm que ter o cabelo *bem cortado*, redondo como um casco de tatu”. Outro exemplo é o das pinturas que envolvem grafismos corporais não-indígenas¹⁹ e a utilização de camisas e tênis da Nike para ir à escola, “como se estivessem indo para um evento na cidade”²⁰. Também foi relatado que como as crianças não tem “ido atrás de conhecimentos”, não estão ficando tanto tempo na reclusão pubertária e agora “têm medo de arranhar”²¹. Sob a perspectiva dos professores, esses fenômenos seriam algo prejudiciais ao processo tradicional de aprendizagem e, como consequência, ao devir kalapalo.

Possíveis flexibilizações dos conhecimentos tradicionais

Os Kalapalo falam, adicionalmente, de como algumas restrições e prescrições

- 19 Diz-se que, para os rituais, os mais jovens querem inovar: sob a influência do “mundo dos brancos”, preferem pintar o pica-pau ou o símbolo do yin yang.
- 20 Em sua etnografia sobre a escola Xikrin, Beltrame (2013) mostra o quanto as crianças associam a ida à escola com a necessidade de se apresentar como “brancos”, o que inclui atender às aulas com peças de indumentária do mundo dos brancos, criando algum nível de assemelhação com estes. No contexto Xikrin, a escola é tida por excelência como um espaço de conhecimentos do outro, do branco, de tal modo que acudir à escola da forma como se portam e se vestem cotidianamente os Xikrin é alvo de chacota das próprias crianças. Uma “indigenização” da escola, como parece ser o processo que vem assumindo os Kalapalo, é impensável entre os Xikrin. Aulas de “cultura Xikrin”, que os professores pretendem ministrar aos alunos, acabam tendo efeitos outros que aqueles esperados pelos docentes, isto porque, como argumenta Beltrame, para os Xikrin a função da escola é ser “de branco”, nunca para tornar-se Xikrin. Situação distinta à Maxakali, em que se pretende que a escola forme as crianças dentro dos valores e conhecimentos próprios Maxakali (Alvares, 2004). A isso Alvares (1999) chama de “domesticação da escola”.
- 21 “Arranhar”, como dizem os kalapalo, se refere à escarificação da pele com dentes de peixe cachorra. A escarificação faz parte dos cuidados e da fabricação corporal que permitem que a pessoa se faça constantemente humana, uma vez que todos os humanos são passíveis de se tornarem *itseke*, ou animal, e se distanciar da forma humana. A escarificação também é utilizada para intensificar a aprendizagem pelo corpo, uma vez que cada aprendiz possui um dono-espírito, que detém e cuida de alguma raiz específica; para se tornar dono deste conhecimento, portanto, faz-se necessário escarificar o corpo e aplicar o determinado remédio.

de ordem alimentar, sexual e de reclusão têm sido flexibilizadas recentemente. Um interlocutor, em especial, descrevia detalhadamente os conteúdos e procedimentos desses cuidados, mas acrescentava, ao final, que “hoje em dia não é mais assim”, ou que “a gente não aguenta fazer assim, como os antigos faziam”. Neste mesmo sentido, se diz que “antes”, logo após o nascimento, o pai “entrava em reclusão por um ano e a mãe ficava sem comer peixe por cinco meses”, mas que hoje “ninguém mais quer fazer isso”. Em matéria sexual, uma restrição importante era evitar o intercuro sexual entre os genitores por um período de um ano após o nascimento do filho ou filha. Agora, como acrescenta o interlocutor, que é um homem adulto, a restrição dura um ano “ou até quando o homem aguentar”. No entanto, reconhece-se que quanto mais tempo a restrição for mantida, melhor, uma vez que o contato sexual entre os genitores pode causar diarreia, choro, emagrecimento e fome ao bebê.

A prática de infanticídio é também hoje mais flexível. Diz-se que quando uma criança “nasce com defeito”, “tem que enterrar”, mas hoje em dia acreditam “que ninguém mais teria coragem de fazer isso”. Sobre esta prática, Guerreiro (2016:163) argumenta que “um corpo deformado de um recém-nascido não é um corpo humano, e se diz de um bebê com defeitos físicos que ele ‘se parece’ com *itseke* [espírito]”. Desta forma, um bebê que nasce com “defeito” é um *itseke* e não um humano; enterrá-lo não envolveria, portanto, as questões de ordem moral que nós poderíamos imaginar. Segundo Guerreiro (2016), as deformações no corpo da criança também podem decorrer da ação da própria placenta (*Indzu*, ou *avó*, que é um ente não-humano), que não quer que o bebê deixe de estar próximo a ela, ou por influência de algum espírito (concepção comum no Alto Xingu, que justifica as mortes e doenças)²².

Há, ademais, uma série de restrições direcionadas para as crianças e que dizem respeito ao uso do jenipapo: como foi relatado, nas festas “as crianças sempre querem se pintar, mas antes não podiam pintar com jenipapo, porque o “dono” da planta²³ faz mal para a criança”; entre outras coisas, ele causaria *tersol* e emagrecimento. Os pais de crianças muito pequenas também não poderiam se pintar, uma vez que este procedimento faz parte do leque de restrições de “cheiros fortes”²⁴, mas é possível ver nas festas que

22 Não nos estenderemos aqui sobre a noção contextual de doença no Alto Xingu e as relações com os espíritos das quais tal noção é um desdobramento tendo em vista que tal tema está melhor desenvolvido em outras produções, tanto entre os Kalapalo, quanto entre os Mehinaku e os Wuaja, ambos pertencentes ao complexo cultural interétnico alto-xinguano. Sobre a relação entre as doenças e o análogo Wuaja da *itseke*, ver Barcelos Neto (2005; 2006). Sobre o zelo da *intzu* com o bebê, ver Guerreiro (2012). Ainda sobre isso, ver Gregor (1985) para o caso análogo entre os Mehinaku.

23 Um *itseke*.

24 O corpo da criança pequena é tido como “fraco” e suscetível aos perigos da *itseke* (“espírito”) da placenta, que é tida como “avó” ou “dona” da criança, por estabelecer uma relação de afeto com o bebê

tanto as crianças quanto os seus pais que, pela lógica de consubstancialidade são uma extensão do corpo dos filhos, se pintavam.

Outras transformações parecem incidir nos processos de aprendizagem kalapalo. Como discutido anteriormente, no processo de apropriação dos conhecimentos, a disponibilidade e perseverança são, para os Kalapalo, elementos fundamentais. Isso quer dizer que cabe à pessoa “ir atrás” dos recursos para aprender. É ela quem deve conversar com os pais e com o mestre que é “dono” de determinado conhecimento, pagá-lo, e demonstrar um constante interesse. Mas, como relataram diversos pais e professores, “as crianças de hoje em dia não vão mais atrás dos mestres”, isso porque “ninguém mais quer aprender algo difícil”. Em contrapartida, dizem, “nossos detentores de cantos estão acabando”. Etnograficamente, pudemos constatar que efetivamente são poucos os jovens que procuram os mestres com a intenção de serem acompanhados e acederem aos conhecimentos dos quais os mestres são “donos”. São muitos os fatores que poderiam estar na raiz desse fenômeno e buscaremos levantar alguns brevemente.

Uma vez que a relação estabelecida entre aprendiz e mestre/“dono” é assimétrica, muitos futuros aprendizes manifestam que possuem *ihütisu* (“vergonha”) de procurar o mestre, além de não possuírem um bom pagamento para ele. Outro fator que tem se mostrado presente é o interesse dos jovens por outros tipos de conhecimentos, como os conhecimentos provenientes do mundo dos brancos. Ao contrário de uma falsa apatia ou desinteresse dos jovens, como alguns velhos costumam atribuir, os interesses dos jovens tem se transformado constantemente, mas não deixam de buscar diferentes formas de aprendizado.

Outro fator que pode estar associado a esta menor procura pelos mestres pode ser a natureza cara do conhecimento, pelo qual os aprendizes devem pagar. Provavelmente, com o maior acesso aos recursos tecnológicos, que facilitam algumas aprendizagens, a procura pelo mestre como mediador tenha sido relativizada, já que é possível acessar cantos e narrativas, por exemplo, por meio de gravações e escrita. Um exemplo são alguns cantos que Ellen Basso registrou e gravou em material de áudio durante os anos 60 e que continuam circulando entre os Kalapalo; os jovens em reclusão pubertária ouvem estes cantos repetidamente, aprendendo-os através da gravação, e não através de um mestre, como talvez pudesse ser esperado. O fato de estarem gravadas não significa, no entanto, que essas canções sejam reproduzidas de forma estática ou se apresentem como estética ou poeticamente fixas. Ao contrário, a interpretação de um canto é sempre a sua

durante toda a gestação (Guerreiro 2012). Como seu corpo é fraco, deve-se evitar o uso de substâncias consideradas “fortes”, como os cheiros e os fluidos da relação sexual entre os pais, o consumo de peixes de “gosto forte” e o uso de matérias com “cheiro forte”, como o jenipapo.

transformação, de forma que cada pessoa aprende a partir de sua própria experiência e reproduz, através da performance dos cantos, suas especificidades. A questão que aqui se levanta, e que se vincula ao diagnóstico dos professores, é que a aprendizagem não mediada pode diferir da forma tradicional Kalapalo de aprender.

Transformações? ou: da perspectiva das crianças

No esforço de matizar o diagnóstico anteriormente apresentado, é necessário, em primeiro lugar, considerar que muitos Kalapalo têm outros projetos pessoais que não necessariamente se especializar em algum “conhecimento tradicional”. Fala-se em completar o ensino médio, e talvez o técnico e o superior, para conseguir algum emprego e, assim, poder “dar alguma coisa para sua família”. Para completar seus estudos é preciso mudar-se para a cidade, uma vez que não há ensino médio na aldeia – o que é um motivo de grande preocupação entre alguns Kalapalo. Esta mudança para a cidade pode acarretar diversas implicações no estilo de vida, e algumas pessoas decidem não voltar para a aldeia depois disso. Outros, ao contrário, querem se formar como professores ou enfermeiros para conseguirem empregos na aldeia, mas como eles são limitados, poucos conseguem de fato uma vaga.

Em segundo lugar, entendemos ser fundamental compreender e dialogar com a perspectiva das crianças Kalapalo sobre aqueles elementos apontados como fontes de preocupações para os adultos, em especial os professores. Etnograficamente pode-se observar que as crianças compreendem as diferentes relações estabelecidas entre “conhecimentos tradicionais” e “conhecimentos de branco”, mas parecem não se aterem tanto a elas, uma vez que ser kalapalo é também fazer parte de uma longa história de relações sociais (Toren 2012), e que no caso kalapalo, desde o contato, se entrecruza com a história dos brancos constantemente, sendo que muitos de seus repertórios dialogam ou são provenientes do “mundo não-indígena”.

Durante outra incursão em campo, oficinas de desenho com as crianças foram realizadas com o objetivo de compreender os interesses das crianças, e como cada criança representa – ou quer representar – diversos elementos a partir de seu contexto individual e sociocultural por meio de recursos gráficos – que poderiam ser figurativos ou não. Em algumas delas, as crianças desenharam livremente e, em outras, tratavam em seus desenhos de palavras que dizíamos em karib. Em seguida apresentaremos uma imagem que contém dois desenhos distintos, realizados por dois meninos diferentes, em que tratavam do termo “*künga küsegü*” (“rapaz pequeno”). Vejamos.



Figura 1: Diferentes representações de *künga küsegü* (“rapaz pequeno”).

Fonte: desenhos de Iseun e Diego Kalapalo.

No lado esquerdo da imagem, Iseun desenhou a si mesmo, vestido com roupas de *kagaiha* (“branco”), com camiseta, shorts e boné. Já no segundo desenho, à direita, Diego desenhou um rapaz Kalapalo “vestido com a pintura tradicional”²⁵ para rituais, com o corpo pintado de carvão e urucum, o cabelo também pintado de urucum, e os braços e os tornozelos amarrados com fios de algodão, como se estivesse pronto para uma festa. Estas diferenças presentes nas imagens trazem elementos para pensarmos a influência e a relação com o “mundo dos brancos”; no primeiro desenho, Iseun apresenta um menino Kalapalo vestido de *kagaiha* (“branco”), talvez porque para a criança já é normal vestir-se assim, ou talvez porque haja alguma expectativa de apresentar um outro²⁶. O segundo desenho, feito por um menino um pouco mais velho, poderia indicar uma necessidade - parecida com a articulada pelos professores no início deste artigo - de se mostrar como um Kalapalo tradicional de fato, o que costuma ser recorrente entre os adultos, e também configura uma imagem na relação com o “mundo dos brancos”.

Outro caso interessante para refletir sobre esta questão é o de Creusa, uma menina, filha de um *eginhoto* (“dono de canto”), que sempre se interessava por ouvir as músicas (“de branco”) que cantávamos na aldeia. O objetivo em cantar algumas músicas de nosso repertório “de branco” (em geral cantigas populares e músicas de roda) para as crianças era ouvir o repertório delas próprias. O combinado era: cantava-se uma música

25 Quando se referem à forma de se vestir tradicional em oposição ao vestuário de branco, os Kalapalo falam em termos de roupa. Em karib, o termo correto seria *angatagü*, que corresponde a “pintado”. Como a pintura também pode ser entendida como uma roupa que se “veste”, como uma outra pele para se fabricar como indígena, optamos por manter o termo “vestido como indígena”, que é como comumente traduzem para o português.

26 Talvez um “eu” que se apresenta de outra forma, se for possível entender o desenho em termos de demanda, aspiração ou desejo, como problematizado em Maciel & Medina (2016).

e esperava que elas cantassem outra, e, assim, seguíamos trocando. Mas, na maioria das vezes, cantávamos, esperávamos, e elas, tímidas, falavam *nhalü* (“não”). Algumas vezes cantavam músicas que nós já havíamos cantado, ou outras do repertório *kagaiha* da aldeia (normalmente sertanejo universitário, e músicas populares da cidade de Canarana - MT), mas raramente entoavam cantos “tradicionais”. Um dia, quando estávamos com a câmera em mãos, com o claro interesse em registrar as crianças, Creusa juntou um grupo de amigas e começou a cantar diversas músicas “tradicionais”; muitas cantadas para as crianças da aldeia (o que chamaríamos de “músicas infantis”) e outras do repertório de cantos do seu pai. Posteriormente, quando confrontado com a gravação, o pai se mostrou surpreso ao descobrir que a filha possuía um repertório de cantos tão vasto, pois nunca a ouvira cantar antes, e nos disse não saber que a menina tinha tanto interesse nos cantos.

Esse caso é interessante porque, ao mesmo tempo em que denota o interesse de Creusa pelas músicas “de branco” que circulavam na aldeia, também mostra o repertório dessa mesma menina em termos de canções tradicionais, surpreendendo inclusive seu pai, um mestre/“dono”. Creusa tinha, portanto, um “bom ouvido” e dedicava-se a aprender. Posteriormente, ela relatou que observava e ouvia muito antes de cantar, e que, quando cantava, acabava demonstrando que estava aprendendo, que estava *egitsanenügü* (“aprendendo na prática”).

As crianças kalapalo se mostram plenamente capazes de se relacionar com os conhecimentos do mundo não-indígena. É interessante notar que ao se relacionarem com os dois tipos identificados de conhecimentos ao longo do processo de aprendizagem, as crianças Kalapalo os estão significando a todo momento, como é próprio do fluxo de todos os conhecimentos – eles não são estáticos.

A infância é tida como um estágio de experimentação, no qual as crianças fazem e reproduzem tudo o que querem, sejam coisas que os adultos fazem, coisas que os *kagaiha* fazem, coisas que querem explorar/descobrir e testar os limites. Elas aprendem muito entre si, mostrando o que já conhecem e sabem para seus pares. Algo interessante nesta análise é pensar na autonomia que as crianças possuem, o que inclui esta capacidade de mover-se livremente por diferentes contextos e espaços e a autonomia para escolher o que querem experimentar e fazer, ainda que os adultos frequentemente as orientem sobre determinadas coisas, como não ir para longe sozinhas ou sobre a forma correta de descascar a mandioca. Essa orientação, fundada em princípios sociocosmológicos importantes, reforça os cuidados que as crianças devem ter, o que pode se dar, inclusive, por meio de cantos e na própria escola.

Considerações finais

Os adultos falam em transformações nas formas de ensinar o conhecimento tradicional e na falta de interesse dos mais jovens, entre outras coisas, mas as crianças parecem, por sua vez, pouco preocupadas com isso. Elas aprendem e se valem dos conhecimentos do mundo dos brancos e dos conhecimentos tradicionais, sem anular um ou outro, ou contrapô-los. Ao contrário, apesar de conhecerem as distinções entre estes conhecimentos e suas formas de aprendizagem, estas diferenças aparecem entre as crianças de formas menos taxativas e categóricas. É dizer, passando tanto pela experiência corporal como pela ordem da experimentação, as crianças não cessam de aprender, tanto os chamados conhecimentos tradicionais dos Kalapalo, quanto, ao mesmo tempo, os conhecimentos (e coisas) do mundo dos brancos. Um tipo de conhecimento ou uma forma de aprendizagem não anula o outro.

Ainda que reconheçam e se situem no seio das transformações, as crianças demonstram estar completamente apropriadas do mundo alto-xinguano. Isto pode ser exemplificado por elas conhecerem os mitos, e os relacionarem com seu cotidiano. Conhecem os perigos aos quais são, como crianças, mais suscetíveis, ao mesmo tempo em que exploram o campo dos sonhos como um lugar epistêmico legítimo. Assim, e sob a perspectiva das crianças, a vida Kalapalo é dotada de uma enorme fluidez, não só na medida em que circulam entre diferentes espaços, participando de socialidades diversas com certo nível de autonomia, mas também na exploração de elementos constitutivos daquilo que aparece como “tradicional” e “de branco”. As crianças possuem, neste sentido, a capacidade de apreender repertórios distintos de conhecimentos, e de valer-se da sua agência social, incidindo sobre as relações de aprendizagem nas quais estão envolvidas e tensionando percepções que podem parecer mais estritas, principalmente ao experimentar e criar em seus próprios lugares sociais, entre eles, as brincadeiras.

Referências

AGUILLAR LEITE, Gabriela. 2018. *Criatividade visual e Transformações entre o povo Matipu do Alto Xingu*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

ALVARES, Myriam M. 1999. "A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola". *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 15(2): 223-249.

_____. 2004. "Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização". *Revista Antropológicas*, 15(1): 49-78.

BARCELOS NETO, Aristóteles. 2005. *Apapaatai: rituais de máscaras no Alto Xingu*. Tese de

Doutorado Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. 2006a. "'Doença de índio': o princípio patogênico da alteridade e os modos de transformação em uma cosmologia amazônica". *Campos*, 7(1): 09-34.

BASSO, Ellen B. 1973. *The Kalapalo Indians of Central Brazil*. New York: Holt/Rhinehart & Winston.

BELTRAME, Camila B. 2013. *Etnografia de uma escola Xikrin*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

CESARINO, Pedro de N. 2011. *Oniska: poética do xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP.

_____. 2010. "Donos e duplos: relações de conhecimento, propriedade e autoria entre Marubo". *Revista de Antropologia*, 53(1):147-197.

COHN, Clarice. 2002. "A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin". In Lopes da Silva, Lopes da Silva Macedo, Nunes (org.), *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. Ed Global.

COSTA, Carlos Eduardo. 2013. *Ikindene Hekugu: Uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

CLASTRES, Pierre. 2013. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify.

FAUSTO, Carlos. 2011. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp.

_____. 2008. "Donos demais: maestria e domínio na Amazônia". *Mana*, 14(2):329-366.

FRANCHETTO, Bruna; SANTOS, Mara. *Dicionário Kuikuro*. No prelo.

GOW, Peter. 1997. "O parentesco como consciência humana: o caso dos Piro". *Mana*, 3(2): 39-65.

GUERREIRO, Antonio. 2016. *Ancestrais e suas sombras: uma etnografia da chefia Kalapalo e seu ritual mortuário*. Campinas: Editora da UNICAMP.

GREGOR, Thomas. 1985. *Anxious Pleasures: The sexual lives of na Amazonian People*. The University of Chicago Press, Chicago.

LEA, Vanessa R. 2012. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis*. São Paulo: Edusp/FAPESP.

LIMA, Mônica dos S. 2013. *A educação escolar indígena no Alto Xingu: o processo de escolarização dos Kalapalo da aldeia Aiha no período de 1994-2010*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

MACIEL, Lucas. 2018. *Siuatamatik, ou ser como mulher: afeto, gênero e sexualidade nahua na produção do corpo kuilot*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

MACIEL, Lucas da C.; MEDINA Melgarejo, Patricia. 2016. "Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niñas y niños de la

- Sierra de Puebla". In: *Argumentos, estudios críticos de la sociedad*, 81:111-136.
- MADI DIAS, Diego. 2015. *Gênero disperso: estética e modulação da masculinidade Guna (Panamá)*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MAUSS, Marcel. 2003. "Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de eu". *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- MCCALLUM, Cecilia. 2001. *Gender and Sociality in Amazonia: How Real People Are Made*. Oxford: Berg.
- MONACHINI, Veronica. 2015. *Concepções e Transformações da Infância no Alto Xingu: um estudo etnográfico sobre as crianças da aldeia Aiha Kalapalo*. Monografia de Conclusão de Curso. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- PITARCH, Pedro. 1996. *Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEEGER, Anthony. 1980. "O significado dos ornamentos corporais", in: *Os índios e nós*, Rio de Janeiro, Campus, pp. 43-57.
- SEEGER, Anthony. 2015. *Porque cantam os kisêdjê: uma antropologia musical de um povo amazônico*. São Paulo: Cosac Naify.
- SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1979. "A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras". *Boletim do Museu Nacional*, 32:2-19.
- STEINEN, Karl Von Den. 1940 [1887]. *Entre os aborígenes do Brasil Central*. São Paulo: Departamento de Cultura.
- STRATHERN, Marilyn. 2006. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SZTUTMAN, Renato. 2012. *O profeta e o principal: a ação política ameríndia e seus personagens*. São Paulo: Edusp.
- TASSINARI, Antonella. 2009. "Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a Sociedade contra a Escola". Caxambu: 33^o Encontro Anual da Anpocs.
- TAYLOR, Anne-Christine; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2006. "Un corps fait de regards". In: Stéphane Breton et al. (org.). *Qu'est-ce qu'un corps? Afrique de l'Ouest, Europe occidentale, Nouvelle Guinée, Amazonie*. Paris: Flammarion.
- TOREN, Christina. 2012. Learning as a microhistorical process. In: Peter Jarvis, ed. *The Learning Handbook*. London: Routledge, 402-410.
- VILAÇA, Aparecida. 2005. "Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities". *Journal of Royal Anthropological Institute*, 11: 445-464.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1986. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Zahar editores/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

_____. 1977. *Indivíduo e Sociedade no Alto Xingu: os Yawalapíti*. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional.

WAGNER, Roy. 1991. "The Fractual Person". In: Marilyn Strathern & Maurice Godelier (org.). *Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recebido em 31 de maio de 2017.

Aceito em 15 de dezembro de 2018;