

## Infância indígena no Sul do Brasil: considerações a partir de uma disciplina de Licenciatura Indígena

Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina

[antonella.tassinari@gmail.com](mailto:antonella.tassinari@gmail.com)

Suzana Cavalheiro de Jesus

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pampa

[suzanacavalheiro@yahoo.com.br](mailto:suzanacavalheiro@yahoo.com.br)

Clarissa Rocha de Melo

Doutora em Antropologia Social/Ação Saberes Indígenas na Escola (Núcleo UFSC)

[claramelo0505@gmail.com](mailto:claramelo0505@gmail.com)

### Resumo

O artigo aborda a diversidade de concepções de infância indígena no sul do Brasil, a partir dos trabalhos apresentados pelos acadêmicos Guarani, Kaingang e Xokleng na disciplina Infância Indígena, durante o Curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Ao serem motivados a apresentar as concepções de infância de seu povo e como compreendem o seu desenvolvimento, cada turma enfatizou aspectos relacionados também à cosmologia e socialidade: os Guarani enfatizaram a cerimônia de nomeação e aspectos relacionados à alma-palavra; os Kaingang ressaltaram o pertencimento da criança às metades Kamê ou Kairu, dando ênfase à sua dimensão social; os Laklãnõ-Xokleng indicaram que a infância não é um atributo da pessoa em determinada fase da vida, mas diz respeito à posição da pessoa numa relação (com os pais) que perdura toda a vida. Ao analisar os interessantes resultados desses trabalhos universitários, pretendemos demonstrar a diversidade e complexidade das concepções indígenas de infância, bem como demonstrar a fertilidade e potência das pesquisas realizadas por acadêmicos indígenas.

**Palavras-chave:** antropologia; infância; licenciaturas indígenas; kaingang; laklãnõ-xokleng; guarani.

### Abstract

The paper addresses the diversity of indigenous childhood conceptions in southern Brazil, based on the work presented by Guarani, Kaingang and Xokleng students for the Indigenous Childhood subject, during the Intercultural Licentiate of the South Atlantic Forest Course/ UFSC. When motivated to present their people's conceptions of childhood and how they understand their development, each group emphasized aspects also related to cosmology and sociality: the Guarani mentioned the Nomination Ceremony and characteristics related to the Soul-Word; the Kaingang highlighted the child's belonging to the Kamê or Kairu halves, stressing their social dimension; the Xokleng indicated that childhood is not an attribute of the person at a particular stage of life, but that it relates to a person's position in a relationship (with his/her parents) that continues throughout life. By analyzing the interesting results of these university works, we intend to demonstrate the diversity and complexity of the indigenous conceptions of childhood, as well as demonstrate the fertility and potency of the research conducted by indigenous students.

**Keywords:** anthropology; childhood; indigenous teaching degree; kaingang; laklãnõ-xokleng; guarani.

### Apresentação

Este artigo é fruto de uma experiência de docência junto à primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ocorrida na disciplina Infância Indígena, ministrada no segundo semestre de 2012, para três classes, cada qual com cerca de 40 alunos: guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng. A disciplina envolveu uma série de negociações relativas ao tratamento da vida das crianças, um assunto doméstico e cotidiano, enquanto um tema acadêmico e objeto de uma disciplina específica. De certo modo, e fazendo uma retrospectiva crítica de nossa atuação, percebemos que promovemos um processo de “disciplinar a infância”, na medida em que procuramos operar uma tradução de seus modos cotidianos de tratar, cuidar e compreender as crianças, enquanto um assunto a ser discutido na sala de aula, pesquisado, sistematizado e objetificado em trabalho final.

O artigo procurará refletir sobre esse processo e sobre as diferentes respostas dadas por cada turma, buscando compreendê-las como fruto de suas especificidades sócio-cosmológicas e relações estabelecidas historicamente com a educação escolar. Para tanto, faremos uma breve apresentação do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica e da proposta da disciplina Infância Indígena no âmbito do seu Projeto Político Pedagógico, para seguir com a apresentação de algumas discussões desenvolvidas pelas turmas e dos resultados dos trabalhos apresentados.

Acreditamos que essa reflexão auxilia o entendimento da variedade e complexidade da infância indígena no sul do Brasil e nos permite pensar em conceitualizações de infância que transbordam os critérios que habitualmente utilizamos para defini-la.

### **Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) e os acadêmicos da primeira turma**

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, teve sua primeira turma iniciada em 2011, com 120 estudantes Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Laklãnõ-Xokleng (SC), com formatura de 78 alunos realizada em 2015. Encontra-se atualmente em andamento com uma segunda turma de 45 alunos iniciada em 2016. Com financiamento dos editais PROLIND-SECADI-MEC, está em processo de institucionalização dentro da estrutura da universidade, com vistas à abertura de turmas subsequentes.

O Projeto Político Pedagógico (UFSC 2009) que orientou a primeira turma tinha como eixo norteador: *Territórios Indígenas – Questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica*. O curso oferecia a habilitação comum em Licenciatura da Infância, visando à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de uma segunda habilitação a escolher entre três terminalidades – Licenciatura das Linguagens, Licenciatura em Humanidades e Licenciatura em Conhecimento Ambiental –, visando a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A disciplina *Infância Indígena*, foco deste artigo, foi oferecida no quarto semestre, quando a turma era dividida por grupo étnico em três classes (guarani, kaingang e xokleng). A partir do sexto semestre, os estudantes escolheram uma das três terminalidades e as classes passaram a congregiar as três etnias, agora separadas por terminalidades.

Como é comum nos cursos de Licenciatura Indígena no país, a LII-UFSC funciona a partir da pedagogia da alternância, dividido o calendário letivo em *tempo universidade* – etapas presenciais e intensivas na Universidade Federal de Santa Catarina – e *tempo comunidade* – quando retornam para suas comunidades e realizam os trabalhos solicitados para a formação.

Certa itinerância acabou sendo característica do curso: além das constantes mudanças de prédios, salas de aula, os períodos das etapas presenciais são bastante variados. Em alguns momentos, coincidem com o período de recesso letivo da UFSC e, em outros, ocorrem nos períodos de aulas, estimulando, portanto, os encontros e diálogos com os estudantes não indígenas. Muitos foram os momentos em que os acadêmicos indígenas

puderam entrar em contato com esse ambiente universitário: a grande fila do Restaurante Universitário (RU), que os assustava; as atividades musicais e as rodas de capoeira, que encantavam os acadêmicos indígenas às quartas feiras, no “Projeto 12:30”<sup>1</sup>; os eventos sediados na Universidade – como a SEPEX (Semana de Pesquisa e Extensão) – quando os indígenas entraram em contato com os núcleos da Universidade e conheceram as pesquisas em desenvolvimento<sup>2</sup>. Enfim, foram diversos momentos de encontros, troca de saberes e também de estranhamentos – como para os acadêmicos Guarani, que achavam exagerado o barulho das conversas no RU e em outros locais da Universidade.

Foram momentos (e ainda são) em que os acadêmicos indígenas refletiam sobre o modo de pensar e agir dos não-indígenas e, aos poucos, formavam parte do cenário da UFSC: cada grupo selecionava sua árvore preferida e lá sentava para descansar nos intervalos das aulas, fumar um *petyngua* (cachimbo) e conversar. Aos poucos as pessoas iam chegando, perguntavam se podiam sentar e começavam a fazer perguntas que eram, em sua maioria, respondidas com simpáticas risadas.

Ao passo que se acostumaram – de certo modo – ao espaço acadêmico, ressaltaram que as etapas que ocorreram no espaço de um hotel, contemplaram aspectos importantes: podiam assistir às aulas no mesmo local que iriam pernoitar, acordavam mais tarde, não havia trânsito e, além disso, as crianças tinham bastante espaço para brincar, com direito a parquinho e praia.

A LII conseguiu garantir que as crianças acompanhassem suas mães estudantes, condição fundamental para que algumas mães pudessem frequentar a Universidade, com o auxílio de cuidadoras. As crianças eram levadas a cada etapa, transitavam pelo espaço universitário, às vezes assistiam às aulas junto com suas mães e, aos poucos, foram crescendo na Universidade. Ali os acadêmicos indígenas reproduziam, de certo modo, o jeito de cuidar das comunidades indígenas: todos olhavam as crianças, muitos colegas de sala ajudavam as mães carregando seus filhos no colo, empurrando o carrinho e cuidando para que nada acontecesse às crianças, enfatizando a coletividade na criação das mesmas.

Durante as etapas presenciais ou *tempo-universidade*, os acadêmicos indígenas esforçaram-se para vivenciar uma rotina que não faz parte do cotidiano das aldeias. Assim, o *tempo-universidade* se traduziu também, num tempo de transitar nos bairros de

---

1 O “Projeto 12:30” é um evento que acontece todas às quartas feiras na UFSC, e tem como foco apresentações artísticas e musicais sediadas na “concha acústica”, localizada no pátio central da Universidade.

2 Na SEPEX realizada em outubro de 2013, foi criado um estande para a Licenciatura Intercultural, onde os acadêmicos indígenas puderam expor seus trabalhos em andamento e dar visibilidade do curso à comunidade acadêmica e em geral.

Florianópolis, conhecer suas características e as peculiaridades de cada hotel. Exemplo disso foi quando os acadêmicos hospedaram-se em um hotel com a estrutura de um prédio. Uma das estudantes Guarani nunca tinha andado de elevador e não quis enfrentar esse medo, pediu para trocar de quarto para que pudesse subir pelas escadas. Apesar desse incômodo, ficou maravilhada com a praia que se localizava nas proximidades.

O *tempo universidade* era também o tempo de conhecer a ilha de Florianópolis e vivenciar as distintas experiências que ocorreram de norte a sul da ilha: hotéis e bairros distintos, praias, amigos que moram nas proximidades. Tudo era novidade. Para experimentar as novidades, a turma Guarani – que possui estudantes que vivem nas aldeias mais próximas da ilha – traziam seus filhos e parentes para passar os fins de semana e até mesmo para as atividades do curso, que incluem viagens de campo a locais próximos. Esse *tempo universidade* também criou situações de espanto com a realidade da cidade, como um evento de greve quando um ônibus foi incendiado ao lado do hotel em que estavam alojados – foi uma cena chocante. Por outro lado, tomaram parte de uma grande mobilização que tomou conta das ruas do país em apoio aos grupos Guarani Kaiowá: saíram de ônibus de linha da Universidade e, em grandes grupos, se dirigiram rumo ao centro da cidade com faixas e placas em solidariedade aos *parentes*. É possível perceber que esse *tempo universidade* é um tempo de intensa exigência física e emocional, mas também de muitos aprendizados e reflexões sobre as experiências vividas. Experiências que provocam mudanças em cada um deles: uma nova maneira de pensar, de agir, de se organizar politicamente<sup>3</sup>.

A pesquisa de Melo (2014) traçou um perfil do alunado desta primeira turma. Observou que a maioria dos acadêmicos são professores indígenas, mas há uma parcela que não exerce a profissão, e que teria outros objetivos com o curso, que não necessariamente atuar em sala de aula. Alguns indígenas trabalham em outras atividades nas aldeias, como Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e de Saneamento (AISAN); alguns ainda estão inseridos em projetos de sustentabilidade e outros projetos (Associação de mulheres, de pais e professores) nas comunidades; atividades nas igrejas e preparação de eventos religiosos também exigem tempo e dedicação de alguns estudantes – como acontece entre os Laklãnõ-Xokleng.

As turmas de estudantes guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng tinham grandes diferenças. Para muitos deles, a rotina universitária de trabalhos para serem realizados

---

3 Observamos que os estudantes fortalecem a participação nos movimentos de estudantes, encontros e seminários que acontecem na Universidade e em outras universidades. Exemplo disso foi o encontro de estudantes indígenas que ocorreu na UFSCar e contou com a presença dos acadêmicos Laklãnõ-Xokleng da UFSC em sua maioria.

em casa não era habitual, principalmente no caso dos acadêmicos Guarani, que tem um histórico mais recente de escolarização e poucos estudantes com outras graduações. Já entre os Laklãnõ-Xokleng e Kaingang, muitos já haviam cursado outras graduações e estavam mais habituados à rotina e disciplina acadêmica<sup>4</sup>. Observando as três turmas, percebeu-se que tanto os acadêmicos Kaingang quanto os Laklãnõ-Xokleng vinham de gerações escolarizadas: seus pais foram à escola, alguns tem avós que passaram pelo processo escolar. Já os acadêmicos Guarani foram a primeira geração a frequentar escolas, aspecto que, por si só, provoca diferenças na facilidade/dificuldade de enfrentar os “ritmos acadêmicos”.

A Língua Indígena é um aspecto valorizado pelos acadêmicos, visto como um problema em diversas TIs. A turma Kaingang é falante da língua materna, todavia, não são todos os acadêmicos que são bilíngues – alguns apenas entendem a língua Kaingang, mas falam português. Entre os Laklãnõ-Xokleng esse índice diminui ainda mais: não são todos os estudantes que falam a língua. Eles lutam, na atualidade, para “pró- vitalizar” a língua nativa. A turma Guarani é aquela que percebemos o maior número de falantes, com apenas algumas exceções. Muitos foram inclusive alfabetizados apenas em Guarani e aprenderam a língua portuguesa em idade adulta. Portanto, percebemos dois movimentos: acadêmicos que ao iniciar o curso ainda não falavam bem a língua indígena; e outros que não falavam bem a língua portuguesa. Um aspecto é presente nas três turmas: todos percebem cada vez mais a importância da língua indígena, a valorizam, e enfatizam a necessidade de incentivar as crianças a falar e valorizá-la também.

Ainda observando as três turmas, segundo Melo (2014), percebeu-se que o número de mulheres é reduzido em comparação ao número de homens, sendo que, na turma Guarani, a presença feminina é ainda menor. Todavia, na atualidade, o Ensino Superior tem atraído cada vez mais as mulheres, que se utilizam deste como estratégia para diversos fins que vão além de uma qualificação profissional<sup>5</sup>.

Outro dado interessante é que a maior parte destes acadêmicos são professores indígenas que atuam nas escolas de suas comunidades. Nota-se que o percentual de

---

4 Essa situação é reflexo das diferentes histórias de escolarização de cada povo em Santa Catarina. Enquanto os Laklãnõ-Xokleng e Kaingang foram escolarizados pelo SPI desde a primeira metade do século XX (Santos, 1973;1975), os Guarani recusaram a educação escolar em suas aldeias até os anos 1990 (Oliveira 2004).

5 Um trabalho que investigou sobre o tema (Lasmar, 2009) mostrou que as mulheres do Alto Rio Negro percebiam a escola e o ensino superior como um mecanismo de se reposicionar entre seus parentes. A partir das regras de parentesco, a mulher consegue, mudando-se para cidade, trazer sua família, sua mãe, irmãs e demais parentes para viver junto dela, algo impensável diante das regras do Uaupés, onde ela, ao casar-se, deve se afastar dos parentes e viver com a família do marido e aprender a falar a língua dele, geralmente proveniente de outro grupo étnico.

professores na turma é maior entre os Guarani. A maioria deles está dando continuidade à sua formação no Magistério. Por outro lado, há vários acadêmicos que não são professores, e alguns que não pretendem seguir a carreira, mas percebem a formação em Licenciatura Indígena como mais uma possibilidade de atuação dentro das comunidades indígenas. Este é outro aspecto variável, pois enquanto as turmas Guarani e Kaingang querem a formação principalmente para atuar dentro das escolas indígenas, a turma Laklãnõ-Xokleng enfatizou, ao longo do processo, o desejo de trabalharem como professores em outras escolas, inclusive não-indígenas.

Deste modo, apesar do curso ser voltado à formação de professores, o interesse desses grupos é variável, e não pode ser traduzido como uma busca apenas por formação ou qualificação profissional. A universidade é uma porta de acesso aos saberes dos brancos e também ao modo como estes pensam e agem.

Retomando os dados gerais sobre esses acadêmicos indígenas levantados por Melo (2014), observou-se que pouco mais da metade dos Guarani e Kaingang era casada (56% e 58%, respectivamente). A maioria dos acadêmicos indígenas das três turmas eram jovens, alguns tinham entre 18 e 19 quando iniciaram o curso. Cabe ressaltar que é distinto o conceito de “juventude” para os grupos em questão. Nas três turmas, poucos são considerados velhos, mas percebemos que na turma Laklãnõ-Xokleng, por exemplo, aquelas que já tiveram filhos e netos (apesar de parecerem jovens) são consideradas sábias pela experiência de vida. Para melhor compreensão, podemos citar a análise feita por Melo (2014), que explicita a faixa etária das três turmas<sup>6</sup>, e o número de filhos e netos por turma. Vemos que a grande maioria de todas as turmas tem filhos e que alguns têm netos (tabela I, abaixo):

	Entre 20 e 30 anos	31 a 40 anos	Mais de 40 anos	Com filho (a)	Número de filhos por turma	Número de netos por turma
Kaingang	45%	33%	22%	89%	81 crianças	6
Laklanõ Xokleng	60%	23%	10%	67%	75 crianças	6
Guarani	58%	35%	7%	75%	84 crianças	4

**Quadro 1:** Faixa etária, filhos e netos por turma.

**Fonte:** Melo (2014).

6 Vale ressaltar que essa análise das faixas etárias corresponde ao segundo ano do referido curso.

A importância da família para os estudantes indígenas é um fator que sobressai após alguns dias na Universidade. Muitos reclamavam de saudade dos familiares, dos filhos e dos respectivos companheiros e companheiras. Nos debates sobre ensino superior indígena ocorridos durante a formação no referido curso, os acadêmicos indígenas destacaram a necessidade de refletir sobre políticas públicas que beneficiem coletividades e não apenas indivíduos, que levassem em conta as especificidades culturais desses povos culturalmente distintos.

Entre os acadêmicos Guarani, a maior parte da turma cursou o Magistério Indígena<sup>7</sup>, enquanto entre os Kaingang percebemos uma divisão entre a formação diferenciada/ indígena e outros magistérios não específicos. Já na turma Laklãnõ-Xokleng, apenas 10 cursaram o magistério. Percebemos, nos acadêmicos que cursaram o Magistério Específico, o interesse em pesquisar e inserir cada vez mais elementos valorizados pelas suas respectivas aldeias nas escolas indígenas. Muitos assuntos os lembraram da formação que, apesar de longa, promoveu resultados importantes. Outro aspecto interessante é que, apesar de os acadêmicos Laklãnõ-Xokleng não terem investido no Magistério Específico ou outro – como na demais turmas –, é a turma em que a maior parte já havia cursado outras graduações. Além disso, percebe-se a busca dos acadêmicos Laklãnõ-Xokleng pelo Ensino Superior, que aparece na escolha da UNIASSELVI, uma Universidade particular próxima a suas aldeias<sup>8</sup>.

Grande parte dos acadêmicos que cursou outras universidades escolheu o curso de Pedagogia, fato que demonstra o interesse – principalmente da turma Laklãnõ-Xokleng – em uma metodologia para ensinar suas crianças. Durante as aulas, os Laklãnõ-Xokleng apontaram – além da carência de uma metodologia para ensinar as crianças – o interesse em ensinar em escolas não-indígenas. Percebemos também que a maioria das opções se refere a disciplinas da área de Humanas ou ainda Licenciaturas em áreas específicas (História, Geografia, Matemática, Biologia e Letras).

Com relação ao ensino Fundamental e Médio, entre as três turmas há um número alto de acadêmicos que estudaram fora das aldeias, sendo que entre os Kaingang esta porcentagem é maior no Ensino Médio. Cabe destacar que os motivos para estudar fora

---

7 Em 2004, foi firmado o *Protocolo Guarani* entre as Secretarias de Estado de Educação de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo, o MEC e a FUNAI, para formação de professores indígenas. Esta formação teria objetivo de habilitar para Ensino Médio/Magistério Bilíngue, denominado: Programa de Formação de Professores *Guarani Kuaa Mbo'e*[1] – Conhecer, Ensinar. O curso se destinou a formação de professores Guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil, em uma parceria entre MEC, FUNAI e Secretarias de Educação dos Estados.

8 A dissertação de Weber (2007) descreve justamente a trajetória de professoras Xokleng que cursam a UNIASSELVI.



das aldeias indígenas são distintos entre as turmas. Alguns acadêmicos Laklãnõ-Xokleng apontaram que, mesmo com uma escola para atender a população indígena, preferem levar seus filhos a escolas fora da Terra Indígena, pois, em suas análises, esta última teria mais qualidade. Os acadêmicos Guarani, em contrapartida, reclamaram da falta de opção de estudo dentro das comunidades.

No ensino médio, o número de acadêmicos que cursam seus estudos fora das aldeias aumenta na turma Kaingang, talvez pelo intuito de realizar vestibular e posteriormente graduação em cursos regulares. De todo modo, não é possível uma análise precisa do motivo das mudanças de estudo de “dentro” para “fora” das aldeias e vice-versa, sem uma apreensão da realidade concreta das escolas indígenas, ofertas de estudo nas aldeias e do processo de escolarização de cada Terra Indígena.

Finalizando essa apresentação da LII-UFSC e seu alunado, vale destacar um movimento de formação xamânica pelo qual passaram alguns acadêmicos, em paralelo à sua formação acadêmica<sup>9</sup>. Isso ocorreu mesmo na turma Laklãnõ-Xokleng, com sua predominância evangélica, que não impediu que alguns estudantes buscassem retomar rituais xamânicos. Entendemos que, da parte destes acadêmicos, o mesmo movimento de busca por conhecimentos exógenos que os levou à Universidade também os mobilizou a um investimento nos processos de formação xamânica. Isto nos ajuda a dimensionar a relação destes estudantes com o conhecimento acadêmico, muito além de simples habilitação para uma carreira.

### **A proposta da disciplina de *Infância Indígena***

Como informado acima, a disciplina *Infância Indígena* foi ofertada para esta turma no seu quarto semestre. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (UFSC 2009: 41), esta disciplina estava dirigida para a habilitação comum em Licenciatura da Infância e visava refletir sobre as noções de infância de cada povo e sobre a adequação da implantação de turmas de Educação Infantil nas aldeias. No entanto, especialmente entre os Laklãnõ-Xokleng, mas também entre os Kaingang, as experiências de Educação Infantil já estavam em curso em algumas aldeias e alguns cursistas da LII já atuavam como professores dessas turmas. A disciplina resultou, nesses casos, em espaço para refletir criticamente sobre essas experiências e seus desafios.

Formulamos, como objetivos da disciplina: “Compreender a infância como uma construção social, que varia em diferentes contextos sociais, assim como em diversas

9 Esse movimento foi analisado na tese de Melo (2014) com ênfase na formação dos estudantes guarani.

áreas do conhecimento científico. Conhecer as abordagens antropológicas sobre infância, especialmente os estudos contemporâneos sobre infância indígena no Brasil. Refletir sobre as noções próprias de seu povo sobre infância, desenvolvimento infantil, aprendizagem, transmissão de saberes.” As atividades propostas incluíram desnaturalizar categorias, demonstrando as diferenças nos ambientes, na família, na alimentação, no cotidiano, nos medos, nos sonhos, nos anseios, na importância (ou não) da escola entre as crianças de vários lugares do mundo (UNICEF 2002).

O intuito central era de desconstruir uma noção homogênea de infância, como já apontado em pesquisas importantes que se tornaram um marco nos estudos da infância, adolescência e gênero<sup>10</sup>. Nesse sentido, buscamos romper com o que se denomina “modelo hegemônico ocidental” que naturaliza as infâncias, e muitas vezes vinculando essa noção a uma tríade criança-infância-aluno – durante muito tempo seguido pelos Estudos da Infância. Ao mesmo tempo, procuramos mostrar que a própria academia, em suas várias áreas de estudo, trabalha com abordagens específicas de infância e vem definindo esse termo de variadas formas (Ariès 1981, Piaget 1972, Vygotski 1971).

Foi também nosso objetivo valorizar as experiências dos acadêmicos indígenas, reconhecendo que as concepções indígenas de infância devem ser valorizadas, estimuladas e compartilhadas nos contextos não-indígenas, pois elas justamente não se limitam às experiências de escolarização, revelando pedagogias nativas. São pedagogias que reconhecem, como discute Tassinari (2007): a autonomia das crianças e sua capacidade de decisão; suas diferentes habilidades frente aos adultos; a educação como a produção de corpos saudáveis e o papel da criança como mediadora de grupos sociais e cosmológicos.

Os conteúdos da disciplina trabalhados nas três turmas foram os mesmos, assim como os textos lidos e as atividades propostas. Todavia, as dinâmicas, diálogos e desenvolvimento das aulas foram distintos, conforme as respostas e os interesses dos alunos. O intuito era de que cada grupo pudesse refletir sobre suas concepções de infância para que, a partir desta reflexão, sistematizassem metodologias específicas para trabalhar em sala de aula, bem como criassem estratégias para que aspectos importantes de suas pedagogias nativas pudessem continuar a ser desenvolvidos em ambientes escolares ou não-escolares.

Como atividade em grupo para o *tempo-comunidade* propusemos que realizassem

---

10 Exemplo disso são as pesquisas de Margareth Mead (1930, 1931) e Ruth Benedict (1989) integrantes da Escola Norte-Americana de Cultura e Personalidade de Franz Boas. Realizaram pesquisas de campo que se utilizaram da comparação de grupos distintos pertencentes a várias comunidades e países na década de 30 e 40, justamente com o objetivo romper com modelos estruturados e naturalizados presentes nas sociedades Norte-Americanas.

uma pesquisa sobre as concepções de infância de sua comunidade, procurando compreender suas características, se havia divisão em fases de crescimento e aquisição de habilidades. Usamos como exemplo a sistematização realizada junto às famílias de uma cooperativa de agricultores de Turvo (PR), posteriormente publicado em Tassinari (2014). Os trabalhos de Oliveira (2004) e Codonho (2007), que tratam respectivamente da infância guarani e galibi-marworno, também serviram de exemplos. Mostramos tabelas de “fases da infância” realizadas nesses três trabalhos e propusemos que pesquisassem sobre isso com vistas à posterior construção coletiva de tabelas com as fases da infância guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng.

O que observamos, através das discussões iniciais em sala, foram realidades muito distintas nas aldeias indígenas dos três grupos, mobilizadas por expectativas próprias. Os acadêmicos guarani compreenderam a diversidade da infância e acharam importante pesquisar sobre suas concepções: fases da infância, desenvolvimento infantil e aprendizado das crianças, relacionando-as aos aspectos cosmológicos. Os acadêmicos laklãnõ-xokleng queriam que a disciplina fornecesse uma metodologia para trabalhar com suas crianças, pois a educação infantil já era uma realidade dada em suas aldeias e, muitas vezes, frustraram-se com nossa falta de respostas para os problemas imediatos que estavam enfrentando. Já os acadêmicos kaingang lidavam com a realidade da educação infantil que chegava aos poucos nas aldeias, mas com muita apreensão e crítica propunham uma discussão sobre a infância com foco nas dimensões sociais e relacionais, principalmente relativas ao seu pertencimento às metades Kamé e Kairu.

O mais interessante foi as discussões realizadas a partir da apresentação dos resultados das pesquisas do *tempo-comunidade*, a maioria realizada em grupos de moradores de uma mesma aldeia. Mesmo que vários grupos tenham se dedicado à elaboração de tabelas com a sistematização de fases da infância, segundo características e habilidades de cada etapa, isso não foi o mais importante de suas pesquisas. O que nos mostraram é que suas concepções de infância transbordam as nossas habituais formas de compreendê-la enquanto um período da vida focado no desenvolvimento ou crescimento e aquisição paulatina de habilidades.

Apropriada definição da infância como uma fase da vida foi questionada, especialmente pelos acadêmicos Laklãnõ-Xokleng, que insistiam em dizer que nunca deixaram de ser crianças diante de seus pais, mostrando-nos que a infância é tratada não como uma característica de uma fase da vida, mas como uma posição que estabelecemos em relação aos pais, que perdura por toda a vida.

Com isso, pudemos questionar nossos pressupostos, ao elaborar a proposta de

trabalho para a disciplina, reconhecendo e valorizando a diversidade e complexidade das respostas que trouxeram. Percebemos o quanto estávamos tentando encaixar suas experiências e formas de conceber a infância dentro de um padrão que não lhes diz respeito. Essa constatação foi fundamental para podermos valorizar o resultado dos seus trabalhos e, ao mesmo tempo, indicar formas de relacionar esses resultados com os desafios da educação escolar e, especialmente, da educação infantil, que estavam enfrentando.

Sugerimos a importância de refletirmos sobre a adequação dos nossos modelos para pensar a infância, de modo análogo ao que fez Strathern (2006) a respeito do gênero. Não se trata de discutir se gênero ou infância são categorias universais, mas de pensar nas metáforas que têm sido usadas por outros povos para categorizar as diferenças entre crianças e adultos. Nas nossas aulas, percebemos que os acadêmicos nos indicavam a necessidade de um “deslocamento”, nos termos da autora, dos limites de nossa linguagem. Esse “deslocamento” indicava que as metáforas utilizadas por eles para definir crianças e adultos não se colocam como oposições ou atributos da pessoa ou de fases da sua vida. Fomos percebendo que infância poderia referir às posições que uma pessoa ou seu espírito ocupa num campo que envolve relações de parentesco e cosmológicas.

Detalhamos essa experiência no próximo item, procurando mostrar que os grupos indígenas apresentam possibilidades variadas de conceber e vivenciar a infância em situações que não são definidas pela rotina escolar e nem se submetem a ela. Ao mesmo tempo, apontamos para a riqueza de conhecimentos que são trazidos para uma sala de aula de Licenciatura Intercultural Indígena e a efervescência que produzem quando permitimos que provoquem um “deslocamento” de nossos modelos e conceitos.

### **As formulações Guarani, Kaingang e Xokleng sobre as concepções de infância**

De modo geral, os acadêmicos destacaram certa liberdade dada à criança na realização das atividades para as quais demonstra interesse. Não apareceram relatos de que a criança, pelo fato de ser criança, seja proibida de participar das tarefas que envolvem cuidados com irmãos, produção de roçados ou desenvolvimento de pequenas tarefas no espaço doméstico. Estes foram aspectos discutidos a partir das concepções acadêmicas sobre infância, de modo particular das formulações da Antropologia a este respeito (Nunes 1999; Cohn, 2005; Tassinari, 2007). Os acadêmicos reiteraram que a criança circula por espaços em que os adultos não circulam e que a ajuda que desempenham nas tarefas cotidianas configura-se em um aprendizado que fortalece seus corpos e os preparam para executá-las sozinhos.

Ao serem convidados a sistematizar alguma forma de classificação das etapas do ciclo de vida e localizarem suas crianças neste exercício, demonstraram que isto teria pouco vínculo com categorias de idade. De modo geral situaram a infância como um período que antecede a vida adulta, encerrando-se no momento em que essas pessoas podem casar e ter sua própria família. Por conta disso, afirmavam não considerar uma fase semelhante ao que chamamos de adolescência. O trabalho de Melo (2014) pontua estas discussões que vivenciamos nas três turmas e destaca a centralidade da corporalidade no processo de definir a infância e as aprendizagens<sup>11</sup> necessárias à vida adulta.

Tanto os Guarani, como os Kaingang, quanto os Laklãnõ-Xokleng, pontuaram aspectos bastante específicos com relação à aprendizagem das crianças e as ressalvas necessárias para pensar a escolarização. A alimentação foi ponto enfatizado pelos Guarani: é preciso não somente ensinar a criança a comer alimentos adequados para que seu corpo se fortaleça, mas sim garantir que toda a família alimente-se de modo adequado. O mesmo é considerado com relação às condutas e posturas, abrangendo o período que antecede a própria concepção e gravidez. Entende-se que formas de agir equivocadas e alimentação inadequada influenciam toda a trajetória de vida da criança nesta terra. Situam aqui o debate sobre o nascimento de crianças com deficiência, assinalando, em alguns casos, que o corpo diferente irá trazer desafios para o aprendizado desta criança na escola (Melo, 2014; Jesus; Benites, 2016). Demonstraram um esforço de expressar elementos que compõem as narrativas cosmológicas dos grupos guarani, as transformações que vislumbram no modo de compreender a infância a partir destas narrativas, os conselhos recebidos ao longo de suas trajetórias de vida e a política educacional vigente.

Entre os Kaingang foi recorrente a crítica às transformações no modo de educar crianças a partir do momento em que a educação infantil adentra no espaço das aldeias. Para muitos estudantes, o ensino pensado para este nível da Educação Básica não corresponde às aprendizagens que as crianças deveriam vivenciar. Isso se torna um problema, justamente porque o período necessário de vivenciar tais aprendizagens é a infância e, se acaso não ocorrer, a pessoa não terá condições de se tornar um adulto pleno. De outro lado, uma parte significativa da turma defendia a possibilidade de planejar a educação infantil a partir da ideia de interculturalidade, inserindo muito do que as crianças aprenderiam em casa, no espaço da escola. Pontuavam ainda a necessidade de se trabalhar fora da aldeia e não terem mais com quem deixar os filhos.

11 A autora faz referência ao trabalho de Aracy Lopes da Silva (2002), acerca da importância da corporalidade nas aprendizagens das crianças indígena. Destaca o artigo *Pequenos 'xamãs': crianças indígenas, corporalidade e escolarização*, no qual defende o estudo da corporalidade como um dos mecanismos centrais para compreensão dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas.

A preocupação com a educação infantil também surgiu entre os Laklãnõ Xokleng, porém, com uma ênfase diferenciada: não se questionava a necessidade da educação infantil, mas a importância de planejá-la adequadamente. Muitos tinham a expectativa de estudar metodologias de ensino para a educação infantil na disciplina de Infância Indígena e demonstravam preocupação com o fato de não serem “preparados” para educar as crianças na escola.

Essas visões bastante distintas sobre o lugar da escola estão ligadas ao modo como cada um destes povos relacionou-se, historicamente, com processos de escolarização. Enquanto os Laklãnõ-Xokleng e os Kaingang vivenciam a escola desde as políticas de pacificação de indígenas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX (Santos, 1973;1975), os Guarani passam a ter escolas em suas aldeias a partir do início dos anos 1990 (Oliveira 2004).

Importante assinalar que as diferentes relações com a escola são também diferentes relações com o Estado ou com instâncias externas, que implicam em circularidades de conhecimentos. Como consequência, tornava-se necessário discutir as classificações de infância a partir das relações com estes agentes, das reconfigurações territoriais, projetos de colonização, pacificação e civilização ocorridas no país e transformações vislumbradas em seus modos de vida e formas de vivenciar a infância. Melo (2014, p. 182), retoma uma fala de Bartomeu Meliá junto à turma guarani que visava discutir a concepção de modo de vida:

Essa relação que se estabelece entre os grupos indígenas aqui citados, pode ser considerada o traço diferencial em relação a outros grupos: Bartolomeu Meliá – em uma aula de Língua Guarani – perguntava aos acadêmicos sobre o que diferenciava um Guarani, oferecendo como exemplo os indígenas do Paraguai – que falam a língua Guarani, mas não querem ser vistos como indígenas pelo preconceito que já sofreram. Ele indaga: “será que é pela pele? Pela religião? Alimentação? Pensamento?”. Após diversas respostas, Meliá explica que, no Paraguai, os grupos guarani não vivem em comunidade, tem seus bens privados, desse modo, sugere que a diferença está na forma de vida. (Melo, 2014: 182)

Tais considerações sintetizam alguns aspectos da organização social, enfatizados por diferentes componentes curriculares do curso. A relação entre territorialidades, poder e processos de circulação de saberes entre em cada povo e entre povos e comunidades diferentes, impactam em formas complexas de conceber o lugar social da criança e classificá-la. Com base nisto, retomamos em Melo (2014), esforços de estudantes de cada

turma para classificar etapas do ciclo de vida e localizar a infância neste universo:

Infância	Adolescente	Jovem	Adulto	Velho
Gel	Tá Tag	Tag/moça, formando mulher	Kónhgág/homem Kuzó	Kuzó
Gel katchin: criança pequena	Kálu	Kálu Kónhgág: rapaz, se formando homem	Tá/ Mulher	Kuzó Konhgág
Gel gynh óg: plural de pequenas crianças	Tá Tag Katchin: moça		Kalu txi: homem adulto	Kuzó to: feminino
	Kalu Katchin: rapaz moço		Tá Tag Txi: mulher adulta	Txi Tá: muito velho
				Kuzó og: velhos

**Quadro 2:** Classificação ciclo de vida Laklânõ Xokleng.

**Fonte:** Classificação elaborada pelos acadêmicos Alair Patté e Newton Calebe (Melo, 2014).

Idade	Nome em kaingang	O que faz	O que aprende
0 a 4 meses	Nenê si	Fase da amamentação, responde aos estímulos com gestos próprios do bebê	A se comunicar com gestos
4 meses a 1 ano	nene	Início da alimentação do bebe. Engatinha e caminha agarrado a móveis e animais domésticos.	Desenvolve o tato e as emoções; começa a falar algumas palavras
1 a 2 anos	nene	Faz brincadeiras, caminha e pede alimentos	Aprende com os familiares a língua e a se alimentar sozinho
2 a 4 anos	Nenê sanh	Já sabe o que quer fazer e comer	Aprende a confeccionar brinquedos, artesanato, caçar e pescar

4 a 7 anos	Nenê mog	Se banha sozinho, cuida dos irmãos menores, inicia trabalhos ao redor da casa, varrer, cortar lenha, buscar água, tratar de animais domésticos, asi sozinho, brinca na comunidade.	Aprende a confeccionar brinquedos, armadilhas e artesanatos, busca lenha e faz fogo sozinho.
7 a 10 anos	Nenê kófa	Ajuda no ensino dos irmãos menores, vai à roça com os pais, pesca caça, vai à escola, vai ao comércio, faz comida e negócios (troca-troca).	Fazer roça, época de plantio, a qualidade da matéria prima para o artesanato com os mais velhos, ervas medicinais, trabalhos e funções conforme o sexo e tamanho; contar histórias do povo kaingang; vender ou trocar artesanato na cidade; usar instrumentos como foice, machado, faca, facão.
10 a 12 anos	Kyru si/ táteg si	Começa a tomar suas próprias decisões, dança, toca instrumentos musicais, tarefas de adultos, trabalha de diarista, compra objetos, participa das reuniões	O valor da responsabilidade da fase adulta, a respeitar os usos e costumes do grupo tribal
12 a 15 anos	Kyru/ táteg	Faz praticamente tudo que um adulto faz	Nessa fase não há o que aprender no seio da família, pois já é considerado um adulto e se encarregará de adquirir conhecimentos variados no convívio com a comunidade indígena e não-indígena, pois está pronto para constituir sua própria família e repassar aos futuros filhos seus conhecimentos adquiridos.

**Quadro 3:** Fases da Infância Kaingang.

**Fonte:** Classificação elaborada pelos acadêmicos Getúlio Narcizo, Claudemir Pinheiro e Charles Marcos Luiz (Melo, 2014).



Mintaí	Recém-nascido: possui o <i>japyte ruu</i> (moleira), é inocente e tem conexão direta com Nhanderu.
Kyringué	São crianças pequenas; espírito conduzido pela família e seus ensinamentos.
Kunumingue	Depois de mudança de voz; passa a dirigir seu próprio espírito <i>nhe'e guxu</i> .
Kunhataín	Depois da primeira menstruação; passa a dirigir seu próprio espírito <i>nhe'e gue</i> .

**Quadro 3:** Fases da Infância Guarani.

**Fonte:** Classificação elaborada pelos acadêmicos Eunice Antunes, Adão Antunes e Marcos Moreira (Melo, 2014).

Estas classificações, feitas a partir de lógicas distintas e com detalhamentos de ordens diversas, nos conduziram à reflexão de que a localização da infância enquanto etapa de um ciclo de vida humana não era vislumbrada por todos os estudantes. Entre os Guarani, o Quadro 3 demonstra um entendimento da infância enquanto primórdio de uma nova trajetória espiritual nesta terra. Classificam as fases relativas ao amadurecimento do *nhe'e* (alma/duplo) e não exatamente da pessoa guarani. Este *nhe'e* procede de uma das moradas dos pais e mães verdadeiros dos Guarani, sobre os quais encontramos narrativas entre todas as parcialidades conhecidas. Em Cadogan ([1959] 1997), os registros que dão conta dos mitos de criação evidenciam que, antes de criar tudo, *Nhamandu Ru Ete Tenondegua*, o primeiro e verdadeiro pai *Nhamandu*, criou a si mesmo e à sua sabedoria, advinda da visão e da possibilidade de ouvir. Mais tarde, *Nhamandu Tenonde* criou *Karai*, *Tupã* e *Jakairá* e suas companheiras femininas, a fim de ter com quem compartilhar as palavras que compunham o canto sagrado e a consciência da divindade (Cadogan [1959] 1997). Fez o mesmo com sua companheira feminina.

Ao seu verdadeiro pai, os Guarani referem-se como *Nhanderu* e à sua verdadeira mãe, como *Nhandetxy*. Descrevem o coração como o lugar do saber e da palavra, sendo a linguagem humana uma manifestação do *nhe'e* – razão pela qual a antropologia convencionou traduzir *nhe'e* como alma-palavra. Dizia-nos um estudante mbya, que em sua aldeia desenvolvia aprendizagens de xamã, o quanto é enganoso pensar que a criança é um ser ingênuo ou imaturo. Segundo ele, o corpo pode ser jovem e habitar por

aqui há pouco tempo, mas seu *nhe'e* é bastante experiente. Assim sendo, categorias de idade não dão conta de sua trajetória entre este mundo imperfeito e sua morada divina. Trata-se antes de um processo de aprender a viver em um corpo material e transitório, de desenvolver propósitos que possuía ao ser enviado à terra e de, enquanto ser humano, alcançar grandeza de coração.

Entre os Kaingang, a infância surge ligada à uma concepção dual, que organiza a vida social a partir de metades clônicas *Kamé* e *Kairu*. Tal perspectiva está relacionada ao mito de origem que diz que sua população se originou das metades *Kamé* (sol) e *Kairu* (lua). O parentesco patrilinear determina a qual metade a pessoa pertence, no momento do seu nascimento. Do mesmo modo, o saber xamânico do *kuiã* relaciona-se com as metades *kamé* e *kairu*. Conforme Silva (2002), o *kuiã* dialoga com os seres da metade *kamé* e da metade *kairu*, através de um espírito auxiliar (*iangrë*), o qual pertence à sua metade oposta. Trata-se de um saber interdisciplinar acerca da natureza, dividida pelo dualismo cosmológico, ou seja, de um lado animais, plantas, seres inanimados e corpos celestes, que pertencem à metade *kamé*, e de outro aqueles pertencentes à metade *kairu* (Ibid.).

Ao longo de toda a trajetória dos Kaingang na Licenciatura Intercultural Indígena, um aspecto sempre enfatizado foi o de que não existe Kaingang sem metade, ainda que o pai não seja Kaingang. Neste caso, caberá ao *kuiã* examinar as unhas do pai ou, quando não for possível, da criança, a fim de determinar sua metade. Nesta perspectiva, tanto alimentos, remédios e saberes relativos às normas sociais são distintas conforme cada metade. Também o artesanato e as aprendizagens acerca do saber-fazer cestarias e colares diferem entre *kamé* e *kairu*, sendo que os modos de transmissão de saberes mostram-se organizados a partir de atributos de gênero. Por diversas vezes, foi ressaltado que as meninas aprendem por mediação da mãe e os meninos através do pai, havendo uma responsabilidade coletiva em zelar pelo bem estar das crianças. Isso se evidencia, por exemplo, no cuidado com as crianças que brincam longe de seu grupo de parentesco e na prática de mães que amamentam filhos de outras mulheres. A autonomia nas tarefas do dia-a-dia são mencionadas como algo que se adquire na infância e não na idade adulta, como acontece entre não-indígenas.

A classificação kaingang das etapas do ciclo de vida encerra-se no início da idade adulta, mencionada como sendo por volta dos 15 anos. Contudo, para além da questão etária, o que é enfatizado no Quadro 2 são as aprendizagens junto à família, de forma que a infância é englobada em um processo de transmissão de saberes que garante a autonomia pessoal. A partir deste momento, o jovem já se instrumentalizou o suficiente para viver conforme sua metade, sendo capaz de transmitir o que aprendeu e, nesta perspectiva,

constituir uma família. Os filhos são ainda um sinal aparente de maturidade, que confere respeito e prestígio aos adultos casados.

Entre os Laklãnõ Xokleng, conforme exemplificado no Quadro 1, foram trazidas todas as fases da vida, do nascimento à velhice. Para estes acadêmicos, efetuar um recorte que explicitasse um dado momento do desenvolvimento humano enquanto o período da infância não fazia muito sentido. Foi recorrente a menção ao fato de que um filho, na relação com seus pais e avós, será sempre considerado criança, embora em outros contextos sociais seja considerado adulto. Destacaram, nestas relações, o fato de que mulheres de gerações mais velhas costumavam amamentar um filho até próximo à adolescência. Quando outra criança nascia não se deixava de amamentar o mais velho – uma prática que foi sendo transformada nos últimos anos, havendo relatos de jovens mães que lamentavam por só conseguirem amamentar seus filhos até por volta dos seis meses de vida. A relação dos filhos com os pais é marcada pela obediência e respeito, que perduram por toda a vida.

Para finalizar, apontamos um importante indicador de que a disciplina instigou os estudantes a refletirem sobre a infância, a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso realizados dois anos depois pelos acadêmicos e defendidos em 2015<sup>12</sup>. Vários mencionaram questões referentes à infância, mas alguns trabalhos tiveram o tema como foco. Na turma xokleng, Wailui Camlem analisou *As formas de aprender da criança Laklãnõ-Xokleng* e Marcondes Nanblá produziu *Infância Laklãnõ: Ensaio Preliminar*. Na turma kaingang, Cenira Sales pesquisou *A formação do corpo e da pessoa nos períodos da gestação, nascimento e infância Kaingang* e Valdemir Pinheiro investigou *Infância Kaingang na Terra Indígena Xaçepó - SC: Saber e Aprender*. Na turma guarani, Adriana Moreira escreveu *Puru'a Reko: a saúde na gestação e no parto da mulher guarani*, Sandra Benites elaborou o TCC *Nhe'ë reko porã rã: nhemboea oexadarë. Fundamentos da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*, Raiane Benites Samaniego escreveu *Quem sou eu? Juventude guarani: Confronto entre gerações* e Davi Timóteo Martins pesquisou *Kyringuei'Kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa*. Com este mesmo tema, Davi ingressou em 2017 no curso de mestrado em Antropologia Social da UFSC. O ingresso no mestrado de Antropologia para pesquisar a infância Laklãnõ-Xokleng era também um desejo de Marcondes Namblá, e lamentamos profundamente que não pode realizá-lo, vítima de um brutal assassinato na cidade de Penha/SC, em janeiro de 2018.

---

12 Esses trabalhos estão disponíveis para consulta em <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/guarani/>, <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/kaingang/>, <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/xokleng/>

## Considerações Finais

Neste artigo, procuramos refletir sobre a complexidade e variedade das conceitualizações indígenas de infância no Sul do Brasil, a partir das discussões e trabalhos realizados na disciplina *Infância Indígena*, ministrada em 2012 para a primeira turma do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

Percebemos-nos realizando uma tentativa de “disciplinar” suas infâncias, tratando-as como objeto a ser analisado, sistematizado e comparado em suas diferentes fases, a partir das concepções de cada povo. Os trabalhos e discussões desenvolvidas pelos acadêmicos guarani, kaingang e xokleng, como procuramos mostrar, transbordaram os limites desta conceitualização de infância e nos indicaram importantes caminhos para a sua compreensão.

As pesquisas realizadas pelos acadêmicos possibilitaram questionar e redimensionar os limites de um certo modo de conceitualizar a infância. Indicaram a necessidade de promovermos um deslocamento e extensão dos sentidos que temos dado à infância, conforme Strathern (2006) analisa em relação ao gênero. “O que está em jogo, nesse caso, são maneiras de criar as condições para novos pensamentos” (id.ib.: 50).

Percebemos que não bastava questionar a universalidade da infância e buscar as suas definições próprias, enquanto não reconhecêssemos que as metáforas que estávamos usando precisavam passar por um deslocamento de sentido. Se as noções de pureza, ingenuidade e fantasia já tinham sido anteriormente criticadas como metáforas universais para definir a infância (Ariès 1981), os acadêmicos indígenas nos levaram mais além, deslocando as próprias noções de fase do ciclo de vida, de desenvolvimento, de oposição à vida adulta.

Aprendemos com os Guarani que as metáforas usadas para conceitualizar infância se referem à alma-palavra, o *nhe'e*, em sua proximidade com as moradas divinas. A ideia de desenvolvimento infantil, enquanto aquisição paulatina de habilidades e conhecimentos, portanto, é alheia a essas formulações guarani, já que o crescimento implica num inevitável afastamento do *nhe'e* de seu princípio divino para tomar acento nesse mundo imperfeito. Com os Kaingang aprendemos outras metáforas para a infância, agora relacionadas às metades complementares *kamé* e *kairu*. Trata-se de relacionar esse período à composição da sociedade e à oposição primordial entre os dois demiurgos, que suplanta aquela entre crianças e adultos. Já os Laklãnõ-Xokleng nos ensinaram que infância é uma posição estabelecida numa relação entre pais e filhos, que perdura por toda a vida. Assim, não se é criança em geral, mas criança para alguém - os pais, os avós, sendo que essa posição permanece mesmo com o amadurecimento dos filhos. Esses deslocamentos de sentido

(Strathern 2006) nos levaram a reconceitualizar a infância a partir de novas configurações.

Por fim, acreditamos que esse esforço de sistematização e de diálogo com as nossas formulações de infância – que, inclusive, tem orientado a educação escolar –, não é um trabalho inútil, se reconhecermos que estas noções não abarcam nem esgotam as conceitualizações indígenas de infância. Consideramos que esse esforço realizado na disciplina *Infância Indígena* gerou uma maior atenção às formas próprias de conceituar a infância e à necessidade de promover seu reconhecimento ou inclusão no cotidiano escolar. Possibilitou também, para os acadêmicos indígenas, reconhecer as formas ocidentais de conceituar infância que embasam a educação escolar, de forma a poder contrastá-las com as suas.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. 1981. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A.
- BENEDICT, Ruth. 1989. *The chrysanthemum and the sword: patterns of Japanese culture*. Houghton Mifflin.
- BENITES, Sandra. 2015. *Nhe'ë reko porã rã: nhemboea oexadarë. Fundamentos da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- CADOGAN, Léon. 1997 [1959]. *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní Del Guairá*. Edición preparada por Bartolomeu Melià. 3ª Ed. Asunción Del Paraguay: CEADUC.
- CAMLEM, Wailui. 2015. *As formas de aprender da criança Laklãnõ-Xokleng*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- TASSINARI, Antonella. 2007. "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus*, ano 7, n. 13:11-25.
- CODONHO, Camila. 2007. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*, Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFSC.
- COHN, Clarice. 2005. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- JESUS, Suzana Cavalheiro de; BENITES, Sandra. 2016. "Sobre aqueles corpos que se distinguem: noção de pessoa e educação inclusiva em contextos guarani". In SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. *Diálogos com os Guarani: articulando conhecimentos antropológicos e indígenas*. Florianópolis: EdUFSC.
- LASMAR, Cristiane. 2009. "Conhecer para transformar". *Tellus*, ano 9, n.16.

- LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). 2002. *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global.
- MARTINS, Davi Timóteo. 2015. *Kyringuei'Kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- MELO, Clarissa R. de. 2014. *Da Universidade à Casa de Rezas Guarani e Vice-Versa: reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina.
- MEAD, Margareth. 1930. *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. Perennial Classics Edition.
- \_\_\_\_\_. 1931. "The Primitive Child". In: *A Handbook of Child Psychology*, Worcester, Mass.: Clark Univ.Press, p.669-687.
- MOREIRA, Adriana. 2015. *Puru'a Reko: a saúde na gestação e no parto da mulher guarani*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- NUNES, Angela. 1999. *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NANBLÁ, Marcondes. 2015. *Infância Laklãnõ: Ensaio Preliminar*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- OLIVEIRA, Melissa. 2004. *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação de mestrado, UFSC.
- PINHEIRO, Valdemir. 2015. *Infância Kaingang na Terra Indígena Xapecó - SC: Saber e Aprender*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- PIAGET, J. 1972. *Seis estudos em psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Forense.
- SALES, Cenira Claudino. 2015. *A formação do corpo e da pessoa nos períodos da gestação, nascimento e infância Kaingang*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC.
- SANTOS, Silvio Coelho. 1975. *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento.
- \_\_\_\_\_. *Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng*. Porto Alegre: Movimento; Florianópolis: Edeme.
- SILVA, Sérgio Baptista. 2002. "Dualismo e Cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da Floresta". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 18: 189-209.
- STRATHERN, Marilyn. 2006. *O gênero da Dádiva. Problemas com as Mulheres e Problemas com a Sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- TASSINARI, Antonella. 2014. "Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar". In: Tassinari, Almeida & Rebolledo (orgs.)

*Diversidade, Educação e Infância: Reflexões Antropológicas*. Florianópolis: Ed.UFSC, p.97-131.

UFSC. 2009. *Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica - Guarani, Kaingáng e Xokleng*. Florianópolis: UFSC.

UNICEF. 2002. *Crianças como você*. São Paulo: Editora Ática.

VYGOTSKY, L. S. 1991. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

WEBER, Cátia. 2007. *Tornar-Se Professora Xokleng/Laklãnõ: Escolarização, Ensino Superior e Identidade Étnica*. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Recebido em 31 de maio de 2017.

Aceito em 18 de dezembro de 2018.