

Myriam Martins Alvares

Kitoko¹, *il bambino maxacali: i suoi processi di formazione, apprendimento e scolarizzazione*

Introduzione

In questo articolo cercherò di riflettere sui processi di produzione, di apprendimento e di conoscenza in situazioni scolastiche all'interno di contesti interetnici e interculturali: i processi dell'educazione scolastica indigena. Come possiamo comprendere l'introduzione della scuola nella vita sociale, nella cosmologia, nella formazione e nella pratica dei bambini e dei giovani indigeni? Quali sono le forme e i linguaggi del processo dell'educazione indigena e quali le possibilità di articolazione con queste nuove modalità d'insegnamento-apprendimento introdotte dal processo scolastico? Centrando l'attenzione su tali tematiche, farò un'analisi dell'inserimento della scuola differenziata nella società maxacali di Minas Gerais². Questo gruppo ha rifiutato l'insegnamento della lingua portoghese per i bambini, che sono al momento alfabetizzati solo nella loro lingua materna. Hanno deciso anche d'introdurre nel contesto scolastico l'insegnamento dello sciamanesimo. Le lezioni vengono svolte dai loro specialisti tradizionali, gli sciamani più prestigiosi del gruppo, inizialmente nello spazio rituale, il *kuxex*, o la "Casa degli uomini". All'interno di tale contesto, analizzerò il posto occupato dai bambini maxacali, inteso come un legame che articola l'universo cosmologico e quello sociale per quello che riguarda la creazione, la conservazione e la trasmissione delle conoscenze.

Vari autori (Lopes da Silva 2002; Cohn 2000; Nunes 1999) ricordano quanto poco materiale etnografico esista sull'universo dei bambini indigeni. Generalmente questa categoria è presente, nella bibliografia etnografica esistente, solo come questione complementare a un altro tema di discussione. Saranno queste stesse autrici a sviluppare recentemente lavori specifici sul posto occupato dall'infanzia e dal processo d'insegnamento/apprendimento nelle società indigene sudamericane, a partire da etnografie che riguardano gruppi particolari o da raccolte di dati sulla

presenza di simili categorie nella produzione etnologica. La pubblicazione nel 2002 del volume *Crianças Indígenas. Ensaio Antropológico* è senza dubbio un punto di riferimento per la discussione sui bambini nell'etnologia sudamericana; riunendo una serie di saggi di diversi autori, dà il via a una riflessione sulle varie dimensioni che coinvolgono la vita dei bambini, partendo da una nuova visione sulla questione dell'infanzia presente nella letteratura antropologica. La produzione antropologica sul tema della scolarizzazione delle popolazioni indigene in Brasile, nonostante sia recente perché sviluppatasi negli ultimi trent'anni, sta intensificando il suo dibattito solamente in quest'ultima decade, motivata dalle conquiste in campo legale per i diritti indigeni e per l'esperienza del processo di sviluppo, in molte zone del paese, di politiche scolastiche differenziate tra i popoli indigeni brasiliani.

Il mio obiettivo è di contribuire al dibattito, utilizzando un caso particolare, quello dei bambini maxacali e il ruolo che svolgono all'interno del processo di scolarizzazione, partendo dal confronto tra dati prodotti in tre contesti di ricerca abbastanza diversi tra loro, tanto per quel che riguarda la natura della ricerca, quanto per la durata delle osservazioni. Parte del materiale analizzato si ricollega a uno dei temi che affrontai nella mia tesi di master (Alvares 1992). A quell'epoca, la mia attenzione era rivolta ai processi che coinvolgevano la concezione della nozione di persona e il sistema rituale maxacali. La dimensione relativa al processo di scolarizzazione tra i maxacali nasce invece da osservazioni svolte partendo da esperienze diverse d'inserimento nel gruppo. Tra il 1995 e il 2002, partecipai al coordinamento del "Programa de Implantação de Escolas Indígenas" dello Stato di Minas Gerais (PIEI/MG) della Secretaria da Educação (SEE/MG), in accordo con l'Universidade Federal di Minas Gerais (UFMG), la Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e l'Instituto Estadual de Florestas (IEF). Grazie al ruolo di consulente offertomi dal PIEI, ho seguito l'impatto che l'introduzione della scuola ha avuto nella vita di questa società. Negli ultimi due anni inoltre, la realizzazione di una ricerca, ancora in corso, sul processo di scolarizzazione tra i gruppi maxakali e xakriabá (Gomes, Gerken, Alvares 2001), sta offrendo l'opportunità di sistematizzare, parzialmente, il materiale etnografico già raccolto, così come di produrre nuovi dati. Si tratta pertanto di una descrizione etnografica vista dalla prospettiva storica del suo processo di scolarizzazione.

La categoria dell'infanzia nelle relazioni sociali e nella cosmologia

Il bambino è il filo che tesse le varie dimensioni della socialità maxacali. È attraverso di lui che s'instaura la relazione con l'altro. D'accordo

con le regole dell'etichetta maxacali, ci si deve prima rivolgere ai bambini, particolarmente ai neonati, quando si va a trovare un gruppo familiare alleato o in qualsiasi altra situazione che preveda una disparità di condizione sociale. Solo dopo aver compiaciuto i bambini, presi in braccio e accarezzati i neonati, il visitatore deve volgere lo sguardo e la parola ai suoi interlocutori adulti. In situazioni di disuguaglianza sociale, quindi, la parola dei bambini è sempre interposta per mediare tra le categorie sociali che implicano una relazione di rispetto/evitamento. Le donne sono generalmente quelle che maggiormente ricorrono a questo stratagemma retorico, poiché tra i maxacali è privilegiata la virilocalità. Per parlare con i suoceri e i cognati, anche quando gli argomenti sono della quotidianità, esse parlano attraverso i loro figli. Nelle situazioni in cui l'interlocutore è presente, si rivolgono a lui come se stessero parlando i bambini, parlano attraverso le loro parole. Questa forma indiretta di dialogo è utilizzata anche dagli uomini in situazioni che in qualche modo risultano imbarazzanti (quando chiedono qualcosa ai non-indios, quando parlano con persone che appartengono a categorie socialmente differenti o quando sono fisicamente distanti).

Nelle separazioni tra coniugi e famiglie, sono i bambini il legame che ricostruisce le relazioni interrotte. Una donna manda prima i suoi figli alla casa del padre e solamente dopo alcuni giorni lui ritornerà per "avere cura dei suoi bambini". Due capi di famiglie estese, che siano in relazioni turbolente, segnalano la loro buona volontà di riconciliazione attraverso le visite reciproche dei nipoti. Al contrario, quando le relazioni sono già state interrotte, la responsabilità del "saccheggio" e della distruzione dei beni ricade sempre sui bambini. Quando esistono motivi di conflitto tra villaggi, ai bambini è impedita la libera circolazione tra i villaggi interessati. La libera circolazione dei bambini significa, infatti, pace e armonia tra le persone, la sua assenza significa ostilità e allontanamento. I bambini sono anche i messaggeri tra la Casa degli uomini, *kuxex* e le case domestiche, durante la celebrazione dei rituali. Svolgono una funzione vitale nel coordinamento e nella sincronizzazione delle tappe complesse che caratterizzano le performance dei rituali maxacali. Alle donne è proibito entrare nel *kuxex* e, durante i rituali, tutti gli uomini vi si riuniscono e comunicano attraverso la circolazione dei bambini³. Essi realizzano l'unione tra le due parti della società, ritualmente separate: gli spazi, domestici e rituali e l'universo, maschile e femminile.

Nella quotidianità del villaggio i bambini piccoli circolano liberamente in tutte le case e occupano il patio centrale con i loro giochi. Ancora una volta sono messaggeri tra i diversi gruppi familiari, trasmettono messaggi, fanno circolare tra le case piccoli oggetti, notizie, avvenimenti. Hanno anche la libertà di partecipare ai pranzi in altre case, oltre che nelle loro. Ma per contro devono dividere i cibi che ricevono con gli altri

bambini. È una lezione di socialità che apprendono sin da piccoli, il consumo degli alimenti condiviso con i propri pari⁴.

Il tessuto sociale diventa, così, permeabile all'introduzione del bambino. È permessa la sua circolazione e la sua penetrazione in tutte le dimensioni. In questo modo, l'apprendistato su come sono costruiti i ruoli sociali è vissuto in prima persona. Svolgendo un ruolo fondamentale come costruttori attivi insieme agli adulti, i bambini si appropriano dell'universo sociale e delle categorie di significato che lo compongono. Permettendo ai bambini di attraversare le diverse categorie sociali, allo stesso tempo si permette che essi apprendano, costruiscano insieme agli adulti le relazioni sociali e la dinamica della vita sociale e politica del gruppo. Questo movimento dei bambini, chiaramente, è orientato dalle relazioni con i più anziani. Ma anche quando i bambini fungono solamente da intermediari per le parole degli adulti, sono ugualmente posti al centro dell'attenzione delle relazioni in corso. È una forma di apprendimento sociale sperimentata continuamente su se stessi. Lopes da Silva (2002), a partire dai lavori di Alan Prout e Allison James, identifica nuovi paradigmi sull'infanzia, presenti nelle più recenti ricerche antropologiche. Tra questi si rileva il principio per cui: "I bambini devono essere visti come attivi nella costruzione e nella determinazione della loro vita sociale, in quella delle persone che li circondano e in quella in cui vivono. I bambini non sono solamente soggetti passivi di strutture e processi sociali" (Lopes da Silva 2002, p. 18).

Dai bambini non ci si aspetta, né del resto viene da loro messo in atto, un comportamento sociale adeguato come per l'adulto. Raramente si riprende un bambino per le sue azioni⁵. Generalmente ciò avviene quando è presente un non-indio e se costui lo richiede. I maxacali rispondono a simili situazioni con una forma di cortesia, indirizzata agli interlocutori, e si rivolgono ai loro bambini in un maniera tale che è più il suggerimento di occuparsi di altre cose che una forma di rimprovero. E non sempre sono ascoltati. Come osservò Cohn (2000, p. 205) in relazione ai bambini kayapó-xikrin, questa apparente libertà non significa mancanza di limitazioni nel comportamento sociale infantile, ma una differente natura di restrizioni. Non avendo ancora costruito le proprie relazioni di affinità, il comportamento infantile e l'accesso alle categorie sociali da parte dei bambini non sono spiegati in base alla distanza sociale, ma in relazione alle categorie di età. Sono classi di diversa natura. I giovani e i bambini, infatti, si inibiscono in presenza degli anziani, parlano poco e non rivolgono loro direttamente lo sguardo (a eccezione di quando sono tra familiari o in situazioni di gruppo). In tutte le occasioni in cui portano messaggi a persone non appartenenti al proprio circolo familiare, parlano a bassa voce e nelle orecchie. Sono comunque sempre presenti e attenti, dal momento che sono intermediari nel gioco sociale⁶. Costruiscono,

così, le proprie relazioni e arrivano alla comprensione di quale sia il comportamento adeguato nei confronti dei diversi gruppi sociali. Le relazioni tra i bambini si caratterizzano per differenza di età e di genere; sfiorano e attraversano il tessuto della rete sociale che esiste tra i gruppi di adulti, uniti da legami di affinità.

Se socialmente il movimento dei bambini tesse le relazioni tra i gruppi familiari, ritualmente i bambini sono il bene più prezioso scambiato tra gli spiriti, *yāmiy*, e gli umani, come simbolo della loro alleanza⁷. Durante il rituale d'iniziazione sciamanica dei bambini, *taxtakox*, le donne e gli spiriti si scambiano tra loro i bambini⁸. Gli spiriti riportano alle madri i loro figli morti ancora piccoli, perché d'ora in avanti possano tornare tutti gli anni per danzare e cantare per i vivi e perché le loro madri possano ancora nutrirli. In cambio, le madri offrono agli spiriti i figli vivi perché siano iniziati nella casa cerimoniale degli uomini.

Questo rituale segna simbolicamente la separazione nella società maxacali tra la dimensione rituale maschile e la dimensione domestica femminile. I bambini, che appartengono alla sfera domestica delle donne, sono "catturati" dagli spiriti che sono accompagnati dai loro padri⁹. I ragazzini vengono portati alla casa cerimoniale degli uomini dove vi trascorreranno un mese. Lì, dormiranno e consumeranno i loro pasti, lontani dalle madri e dalle parenti femminili e saranno introdotti nelle dimensioni segrete del dominio sacro della loro cultura. Ritualmente, è da quel momento che inizia il processo di apprendistato perché possano diventare in futuro sciamani. Poter essere uno sciamano, infatti, è un privilegio di tutti gli uomini maxacali.

Tuttavia il processo di apprendistato comincia prima della stessa iniziazione formale e dura per tutta la vita della persona. S'intensifica nell'adolescenza, con l'inizio della vita pubblica, che segna la fine del periodo infantile. Il bambino appartiene a una categoria sociale simbolica per quanto riguarda il processo di costruzione della nozione di persona, processo che è fortemente legato alla concezione che i maxacali hanno dell'apprendimento. Passiamo dunque all'analisi della relazione tra la costruzione della persona, la cosmologia e l'apprendimento, cercando di comprendere qual è il posto che i bambini, come gruppo sociale, occupano in una simile relazione.

Bambini e "spiriti" *yāmiy*: un processo di apprendistato

Nell'etnologia sudamericana una discussione più approfondita sui processi di apprendimento e di conoscenza, in cui è presente il bambino, s'incontra nei lavori sulla nozione di persona (Seeger et al. 1987; Cohn 2000; Lopes da Silva 2002). La relazione tra la corporalità e la nozione di

persona, nelle società indigene, trova la sua espressione nelle concezioni cosmologiche sul “prospettivismo amerindio”, come ci dice Viveiros de Castro (2002). Mentre in un altro lavoro ho svolto un’analisi della costruzione della nozione di persona tra i maxacali (Alvares 1992), in questa sede vorrei limitarmi a recuperare il posto e il significato che assume il bambino all’interno dei processi che riguardano la persona.

Per i maxacali possedere “spiriti” *yāmiy* è la condizione fondamentale per diventare un essere umano completo¹⁰. È la dote che la ragazza deve portare per il matrimonio e la condizione per il giovane per partecipare alla vita politica e rituale del villaggio, l’inizio della sua maggiore età. Portare i propri spiriti per cantare nel *kuxex*, la Casa degli uomini, significa pertanto l’inizio della vita adulta.

Sono i padri (o un altro parente prossimo: nonni, zii, fratelli più vecchi) che donano ai figli i propri *yāmiy* perché “non hanno più bisogno di loro”. Ossia, sono già delle persone complete. Dopo l’età iniziatica (o l’equivalente di questa età per le ragazze), i bambini possono già possedere *yāmiy*. Ma possedere uno spirito può essere reso effettivo solo attraverso la conoscenza. Perciò, per i maxacali, la conoscenza appartiene al mondo degli spiriti. Sono loro che la portano agli umani. Solamente gli *yāmiy* sanno realizzare le procedure legate ai rituali e anche tutte le attività della vita quotidiana. Prima che gli spiriti partissero e abbandonassero gli umani, non si realizzavano rituali. Uomini e spiriti vivevano insieme sulla Terra e tutta la conoscenza degli spiriti era allora condivisa con gli umani. Con la dipartita degli spiriti, la realizzazione dei rituali è diventata necessaria perché la conoscenza continuasse a essere condivisa. È la presenza degli spiriti che instaura lo stato della cultura tra gli uomini, facendo in modo che la conoscenza sia un bene presente nella vita di costoro.

Gli spiriti sono esseri che cantano. Sono, in realtà, i canti stessi. Ogni spirito corrisponde a un canto specifico. Non esiste la possibilità che due spiriti cantino lo stesso canto, così come ogni spirito corrisponde a un unico canto. Dopo la morte, la persona si trasformerà lei stessa in canto. Il destino dopo la morte dell’anima dei vivi o del suo *koxuk*¹¹ è la sua trasformazione in *yāmiy*¹². La persona umana è parola e il suo destino è diventare canto. Ma perché si realizzi il suo destino, la persona deve possedere, lungo il corso della vita, *yāmiy*, per portarlo a cantare nella Casa degli uomini tutti gli anni. Quando muoiono ancora piccoli, i maxacali dovranno tornare sulla Terra come *yāmiy*, “spiriti”, fino a quando non saranno adulti, per cantare nella Casa degli uomini. Quando saranno adulti non dovranno più tornare, manderanno i figli che avranno avuto nell’aldilà. Anche per gli stessi *yāmiy* è necessario un lungo processo di formazione e maturazione per svilupparsi¹³. Questo processo si realizza attraverso il canto, il canto degli spiriti che si è seduto in vita.

Perché la padronanza del canto sia effettiva è necessario conoscerlo, poiché, se dimenticati, i canti saranno perduti per sempre. L'apprendistato è un processo lungo che inizia nell'infanzia, a volte anche prima dell'iniziazione formale, e dura per tutta la vita, fino a quando la persona alla sua morte si trasforma essa stessa in canto. Tale pratica, l'iniziazione al canto degli spiriti, è un processo di maturazione che si realizza manifestandosi nel proprio corpo, cantando durante i rituali. Solo i bambini e i giovani fanno da sostegno alla manifestazione degli spiriti. Con i loro corpi trasformati in *yāmiy* attraverso le maschere cerimoniali e le particolari pitture corporali, si trasformano negli spiriti presenti sulla Terra. Cantano e danzano per gli umani, fanno rivivere in questo modo l'unione tra i vivi e gli spiriti. I più anziani coordinano e accompagnano la realizzazione dei rituali. Cantano con gli spiriti e controllano i loro movimenti. I bambini sono sempre gli "attori" principali nello spettacolo dei rituali. Mettono in scena il loro ruolo, diretti dagli adulti. La trasmissione delle conoscenze e delle tecniche corporali, così come i loro significati, si muove proprio attraverso l'attuazione da parte dei bambini di movimenti, sensazioni ed emozioni che costruiscono questo momento.

Le donne, spettatrici di simili rituali, si mostrano particolarmente orgogliose dell'esibizioni dei loro figli e di quelli dei parenti prossimi¹⁴. Alcune espressioni più disinvolute o, al contrario, errori o intoppi, scatenano in questa "speciale platea" risate e molti commenti.

I bambini spesso vengono educati sui canti e sulle performance cerimoniali dai parenti prossimi, quando la relazione educativa avviene fuori del contesto rituale. Tali insegnamenti hanno molto valore per i maxacali, i quali si mostrano orgogliosi dei miglioramenti dei bambini. Si tratta di uno dei compiti più importanti svolti dai nonni nei confronti dei nipoti, di notte, intorno al fuoco o durante le ore in cui i genitori escono per le loro attività e lasciano i bambini con loro. Durante il periodo del ciclo rituale in un villaggio, i canti e le danze sono proprio il tema preferito dei giochi dei bambini, nel cortile vuoto, le mattine che seguono le notti del rituale stesso. In questi momenti particolari, ragazzi e ragazze insieme realizzano performance e canti, mentre, durante la notte cerimoniale, essi si trovano in posizioni differenti, a seconda dei ruoli loro assegnati e dei significati a essi collegati. Più che un'esperienza intellettuale, la conoscenza ha bisogno di essere trasformata in un'esperienza vissuta ritualmente sul proprio corpo. È la stessa esperienza rituale che ha il potere di costruire la persona e di farla diventare un essere umano completo.

Solo le anime dei bambini morti possono tornare sulla Terra per portare nel mondo dei vivi i canti delle persone morte, ovvero la conoscenza e la tradizione che appartengono agli spiriti. Solo i neonati morti muovono la macchina cosmologica maxacali. Gli adulti che sono morti, partecipano appena in forma indiretta, fanno figli nell'aldilà e li mandano

sulla Terra per cantare per i vivi. È la categoria dell'infanzia, tanto l'anima dei bambini morti, i figli degli umani, quanto i giovani *yāmiy*, figli degli spiriti, il legame tra le varie dimensioni dell'universo maxacali.

La scolarizzazione e il movimento dei bambini

Nel 1995 è nato nello Stato di Minas Gerais il “Programa di Implantação das Escolas Indígenas” (PIEI-MG) attraverso un accordo con l'Assessorato all'educazione dello Stato di Minas Gerais (SEE) e altre varie istituzioni (la FUNAI, l'UFMG e l'IEF), con l'obiettivo di avviare una politica scolastica per i gruppi indigeni dello Stato e di creare scuole indigene differenziate. I maestri indigeni furono selezionati dalle proprie comunità e iniziarono un corso di formazione nel 1996, completatosi nel 2000. Attualmente, un secondo gruppo di maestri sta iniziando il percorso di formazione. Nel 1997 le scuole iniziarono a funzionare ufficialmente come scuole statali indigene differenziate. Il materiale didattico utilizzato nelle scuole è prodotto dagli stessi insegnanti indigeni. Il curriculum, il calendario, i processi d'insegnamento/apprendimento e la gestione scolastica sono organizzati dai maestri indigeni e dalla comunità, in collaborazione con i consulenti del Programma.

Come è già stato detto, i maxacali non insegnano portoghese ai bambini nelle scuole presenti nei villaggi. L'alfabetizzazione è realizzata solo nella lingua materna, visto che i bambini non parlano portoghese. L'uso di questa lingua avviene solo più tardi, nella fase adulta degli uomini, quando le necessità del contatto lo esigono. I maxacali lavorano nelle proprie scuole con i contenuti della propria cultura e principalmente della cosmologia e della vita rituale, ma anche delle pratiche quotidiane e delle conoscenze sull'ambiente e delle trasformazioni sofferte dalla sua distruzione. Considerano di fondamentale importanza che i bambini siano formati entro i valori e le conoscenze della propria cultura. Tuttavia tentano di farlo all'interno del registro di un'istituzione straniera. Considero tale processo una sorta di reinterpretazione culturale (Albert 1995). Come ho analizzato in un altro scritto,

l'addomesticamento di una scuola, anche della stessa scuola indigena differenziata, con insegnanti indigeni e contenuti disciplinari specifici della cultura di appartenenza, è un processo di negoziazione di valori e di reinterpretazione dei significati di un altro ordine culturale e simbolico (Alvares 1999, p. 233).

La caratterizzazione delle scuole indigene quali regioni di frontiera, come propone Tassinari (2001, p. 50), permette anche un avvicinamento

maggiore ai processi che si verificano in queste situazioni: “considero adeguato definire le scuole indigene come spazi di frontiera, intesi come spazi di transito, di articolazione, di scambio di conoscenze, così come spazi di incomprensioni e di ridefinizioni identitarie dei gruppi coinvolti in tale processo, indios e non-indios”.

Che cosa succede in questi spazi di frontiera dove si promuovono processi di reinterpretazione in relazione all’insegnamento, all’apprendimento e alla categoria di bambino, nel momento in cui viene trasformata in quella di “alunno”? In che modo i bambini articolano il loro universo culturale con il processo di scolarizzazione recentemente introdotto?

Frequentando la scuola, durante le ore di lezione, i bambini sono separati dal loro contesto familiare, una situazione che altera l’equilibrio delle relazioni e delle attività nelle quali sono sempre coinvolti. Dal momento che sono per i maxacali il bene più prezioso, le famiglie sentono che stanno offrendo o “prestando” i loro bambini ai maestri. Costoro, in cambio dei bambini, devono offrire dei regali alle famiglie. Gomes (2003, p. 12) osserva una situazione simile anche tra gli xacriabá, un altro gruppo indigeno che partecipa al PIEI/MG:

la presenza della scuola cambia materialmente il quotidiano degli adulti e della routine familiare, una volta che i bambini, durante il periodo scolastico, non saranno più coinvolti nelle attività della famiglia. Le trasformazioni si riferiscono sia alla partecipazione dei bambini alle attività di organizzazione e di cura del proprio gruppo familiare (come la partecipazione ad attività domestiche o la collaborazione nelle attività produttive svolte dagli adulti), sia a loro come soggetti che richiedono attenzioni ed azioni specifiche in base alle loro necessità, che saranno in parte assorbite dalla scuola.

Oltre all’insegnamento e alla merenda¹⁵, i maestri devono comprare frequentemente altri cibi da offrire ai bambini e, tramite loro, alle famiglie¹⁶. Per gli insegnanti è fondamentale mantenere una rete di alleanze con il maggior numero di gruppi familiari. Solo così le famiglie invieranno loro i bambini perché diventino alunni. A scuola, i bambini alunni sono il bene scambiato tra i maestri e la comunità. I maxacali considerano che la scelta dell’insegnante, fatta dalla comunità, esiga un contro-dono per i benefici ricevuti con il diritto di assumere questo incarico, col salario, con l’accesso al mondo e ai beni dei non-indios. Perché egli sia un maestro ha bisogno dei bambini.

È nella configurazione delle classi che risulta evidente la relazione tra il movimento dei bambini e le reti sociali dei maxacali¹⁷. I fattori determinanti la distribuzione dei bambini tra i maestri maxacali non sono di ordine didattico-pedagogico, ma soprattutto di natura politica. Sono le alleanze politiche stabilite tra insegnanti e famiglie del villaggio che defi-

niscono quali bambini saranno loro alunni. Per i maxacali è più importante la relazione che la famiglia del bambino, e quindi egli stesso, stabilisce con il maestro, del fatto che il bambino si trovi a un livello di maturazione scolastica differente rispetto alla classe cui verrà assegnato, o del fatto di costituire classi scolastiche con gradi differenti di conoscenza e di preparazione. È importante sottolineare che l'età dei bambini che frequentano le lezioni varia fra i tre/quattro anni e i quattordici/quindici anni. Quindi la diversità interna alle classi è molto ampia¹⁸. Le relazioni di parentela più prossime definiscono sempre l'appartenenza a una classe. I figli e i cugini sono sempre nelle classi dei genitori o degli zii, quando questi sono maestri. Ma, dal momento che la maggior parte delle famiglie non ha un insegnante al suo interno, i loro bambini saranno distribuiti seguendo il grado di alleanza che hanno con i maestri del villaggio. Questa distribuzione degli alunni ubbidisce poco al criterio della vicinanza delle case alla scuola. Molti bambini frequentano le lezioni di maestri che insegnano in scuole molto distanti dal proprio villaggio. Anche quando esiste una classe nel proprio villaggio, se non c'è una buona relazione politica con l'insegnante, il bambino studierà in un altro villaggio. Rispetto a un conflitto recente tra un maestro e una famiglia, il bambino potrà frequentare la classe di un altro insegnante, con cui sono state create nuove alleanze. Cambiare la propria casa per andare in un altro villaggio, infatti, può essere un processo un po' più lungo. È necessario stringere nuove alleanze con gruppi familiari di altri villaggi e negoziare il cambiamento. Ma il movimento dei bambini è subito riorientato. I bambini saranno incamminati verso il nuovo villaggio desiderato, dopo li seguiranno gli adulti. I conflitti generano immediatamente la ricomposizione delle classi scolastiche. Questa dinamica sociale provoca, oltre a una grande fluidità nella frequenza dei bambini nelle classi, anche una configurazione abbastanza irregolare della distribuzione del numero dei bambini. Nel 2003, per esempio, abbiamo incontrato classi che variavano dai dodici ai sessantaquattro alunni iscritti; mentre normalmente il numero di bambini in una classe varia dai trenta ai quaranta. Per comprendere la configurazione delle classi scolastiche è necessario comprendere le reti di parentela e di alleanza e la dinamica della socialità maxacali. Il registro dei nuovi alunni, realizzato all'inizio dell'anno scolastico dalla SEE, viene sempre notevolmente alterato durante l'anno.

I maestri che hanno un alto numero di bambini nelle loro classi devono mettere in atto delle strategie per poter gestire le lezioni, come dividere l'orario di lavoro in due turni o utilizzare figure "ausiliari" per lavorare con i nuovi alunni. Tali "ausiliari" sono i propri figli più grandi. Una simile strategia è utilizzata anche quando gli insegnanti hanno bisogno di fare qualche viaggio o svolgere un'altra attività nel villaggio. I maestri sono, attualmente, leader significativi del proprio gruppo e possiedono, pertan-

to, molte altre responsabilità e nuove funzioni come intermediari tra la propria società e il mondo non-indio, attraverso varie istanze di cui si fanno portavoce tra i maxacali. Nei primi anni di funzionamento delle scuole, una di esse, da sola, riunì cinque degli undici maestri in un unico edificio scolastico, localizzato all'interno delle strutture della sede amministrativa della FUNAI, e in seguito in un nuovo edificio scolastico costruito dalla SEE. Orientati dai consulenti del Programma, gli insegnanti organizzano le loro classi a partire da criteri di età e di maturazione scolastica¹⁹. Tuttavia, la mobilità dei bambini nelle classi s'impone subito, a partire dai criteri di socialità e di relazioni personali. Durante i primi anni di funzionamento delle scuole, grazie a un controllo più efficace della sovrintendenza regionale della SEE dello Stato di Minas Gerais, i bambini erano assegnati ai rispettivi maestri e alle rispettive classi secondo criteri di natura pedagogica. Durante l'anno scolastico tuttavia, era presente una forte mobilità degli alunni tra le diverse classi, che aveva causato molto spesso difficoltà nella gestione scolastica. Dal momento che alcune classi si trovano in villaggi tra loro separati, anche se appartengono dal punto di vista amministrativo alla stessa scuola, le risorse, come il materiale scolastico, per la pulizia e soprattutto la merenda, destinate a tutte le classi dovrebbero essere distribuite tra gli insegnanti. Secondo l'accordo stabilito, le risorse dovrebbero essere distribuite proporzionalmente al numero di alunni iscritti in ogni classe scolastica. In base alle richieste degli stessi maxacali, per evitare liti e conflitti, le risorse dovrebbero arrivare alla scuola già divise per classi, destinate ai rispettivi maestri. Questa distribuzione era gestita dalla sovrintendenza generale della SEE/MG, organo responsabile per l'acquisto e il controllo delle risorse per le scuole, ed era basata sui dati di cui lo stesso organo disponeva, ossia le liste d'iscrizione effettuate all'inizio dell'anno. Ma, come abbiamo visto, la situazione iniziale di organizzazione delle classi si è rapidamente modificata nel quotidiano della pratica scolastica, per cui la distribuzione delle risorse innesca un meccanismo distorto per il quale alla fine si provocano fraintendimenti e conflitti tra i maestri, che coinvolgono anche i gruppi locali.

Attualmente, dopo varie esperienze e diversi compromessi, l'organizzazione delle classi è gestita dai maxacali, che decidono principalmente in base ai loro criteri di socialità e in base alle reti di alleanza e parentela esistenti tra gli insegnanti, criteri che alla fine causano una minore mobilità degli alunni rispetto alla situazione precedente. I cambiamenti che si verificano durante l'anno sono comunicati all'ispettrice scolastica dal tecnico della sovrintendenza regionale che rimane nell'area indigena durante il periodo scolastico.

L'annessione al territorio maxacali di una nuova porzione di terra ha provocato cambiamenti nei vari villaggi, situati vicino alla sede della FUNAI e al nuovo edificio scolastico, che si sono spostati per occupare i nuo-

vo territori. Per un periodo di tempo breve, tutti, alunni e maestri, dovettero percorrere molta strada per raggiungere la scuola. In poco tempo l'edificio fu abbandonato. Gli insegnanti e la stessa comunità si rifiutarono di rimanere legati a una sola struttura scolastica. I maestri si divisero ciascuno nei propri villaggi. Così il controllo della gestione scolastica, i mezzi e le relazioni legate alla scuola sono a carico del proprio gruppo locale: una situazione politica molto più confortevole da amministrare per i maxacali. Attualmente, i maestri costruiscono aule dentro i propri villaggi e "catturano" i loro alunni a partire dalla propria rete di alleanze.

La mobilità della configurazione delle aule è anche determinata dall'alternanza degli stessi insegnanti. Conflitti all'interno del villaggio possono provocare lo spostamento della famiglia da un villaggio a un altro. E con il maestro cambia anche la scuola. I bambini, le cui famiglie mantenevano stretto il legame di solidarietà, accompagnavano il maestro nella sua nuova struttura scolastica, con tutti i problemi di infrastruttura che questi cambiamenti comportano: aule costruite in modo precario, senza possibilità di conservare materiali e attrezzature scolastici che, esposti alla pioggia e al sole, si rovinano rapidamente. Dei due edifici scolastici costruiti dalla Secretaria da Educação del Minas Gerais uno, il più grande, non è più utilizzato come scuola (attualmente è usato come centro di salute per i bambini dalla Fundação Nacional da Saúde, FUNASA) e l'altro è utilizzato da un solo maestro.

Gli insegnanti sostengono che siano gli stessi bambini a voler cambiare classe. In altre parole, partirebbe da loro la manifestazione del desiderio di frequentare un'altra classe. Sarebbero loro a chiedere al maestro di frequentare le sue lezioni. È sempre il desiderio del bambino a essere considerato determinante nell'orientamento delle relazioni tra maestro e alunni. Così, anche la costruzione del curriculum scolastico si giustifica in base alle aspirazioni dei bambini. I maxacali dicono che sono i bambini a volere apprendere per prima la scrittura maxacali, per essere solo dopo, quando saranno in età adulta, introdotti alla scrittura e all'utilizzo della lingua portoghese.

Questo modo di individuare l'iniziativa del processo di apprendimento nella volontà dei bambini evidenzia la concezione maxacali dei bambini come agenti attivi di tale processo. È anche da una simile prospettiva che i maestri raccontano del loro percorso scolastico. Un percorso sempre costruito a partire dalla decisione e dalla ricerca personale del soggetto che apprende. Parte dal soggetto la ricerca di nuove conoscenze. Questa idea del processo di apprendimento supera la dimensione scolastica e va ad abbracciare l'intero processo di socializzazione dei bambini. Generalmente, questo processo di socializzazione è guidato dalle persone più anziane del proprio gruppo domestico. Le conoscenze rituali sono, infatti, considerate parte del patrimonio familiare.

Gli adulti sono responsabili dell'offerta di opportunità di apprendimento, ma deve partire dai bambini l'iniziativa e la volontà di cercare conoscenze.

Come in altri gruppi indigeni, esistono momenti di apprendimento collettivo di conoscenze che sono considerate necessarie per una certa classe di età e di genere (Cohn 2000). Questi momenti collettivi sono legati soprattutto alle situazioni rituali. La realizzazione dei cicli cerimoniali, e al loro interno in particolare quello dell'iniziazione dei bambini, è un'attività costruita in modo estremamente didattico. I bambini vengono messi al centro dell'evento e sono istruiti principalmente dagli specialisti delle cerimonie, gli sciamani.

Come ci racconta Lopes da Silva (2002, p. 43) riguardo agli a'uwê:

la manifestazione rituale promuove la conoscenza e l'apprendimento per tutti i partecipanti: gli adulti incaricati della sua realizzazione sono guidati dai più anziani, la cui esperienza vissuta di antiche e successive versioni della stessa cerimonia è resa attuale dalla memoria che guida i passi del presente. La memoria e la creazione, l'attualità e la tradizione, qui tutto si combina per riaffermare un patrimonio e uno stile propri, sempre capaci di elaborare e incorporare le sfide del momento storico in cui si vive.

È interessante osservare che i maxacali stabiliscono un certo parallelismo tra le situazioni rituali e la scuola. I bambini esibiscono belle decorazioni facciali quando vanno a scuola o quando partecipano alle cerimonie rituali, molto più elaborate di quelle che mostrano nella quotidianità. La condivisione collettiva della conoscenza e dei cibi, la distribuzione della merenda a scuola, è una delle strutture relazionali presenti nella realizzazione dei rituali. Nel periodo iniziale di installazione delle scuole, tutto il villaggio si riuniva per partecipare alla merenda scolastica. Dopo vari tentativi di organizzazione, che andavano in senso contrario a quello che sostenevano gli organi che lavoravano nell'area, che insistevano nel dire che "la merenda è solo per gli alunni", la merenda oggi "si muove" nel villaggio grazie ai bambini. Attualmente, a causa di una dispersiva distribuzione spaziale delle classi, che sono situate separatamente nei singoli villaggi, il momento della merenda si svolge con il gruppo locale, come avviene anche durante le cerimonie rituali, che sono del resto anch'esse strettamente collegate al processo di socializzazione dei bambini.

Le lezioni di sciamanesimo, nei loro aspetti rituali e mitologici, occupano praticamente la metà dei giorni di lezione del calendario scolastico maxacali. In queste lezioni, date dagli sciamani, non è previsto l'utilizzo della parola scritta. Sono lezioni di canto, esibizioni, danze rituali e narrazione di miti. In realtà, hanno gli stessi caratteri del proces-

so di socializzazione, che avviene durante il periodo dell'iniziazione rituale dei bambini. Molte volte le lezioni sono impartite non nell'edificio scolastico, ma nella Casa degli uomini ai bambini e nelle case domestiche alle bambine da parte delle donne più anziane. Ciò che le distingue come "momento scolastico" è il controllo burocratico che tutto si svolge dentro l'orario scolastico e il fatto che un simile momento socializzi, in modo molto più inclusivo, un processo che, tradizionalmente, è ristretto solo al gruppo locale. Tuttavia, visto che attualmente i maestri hanno cominciato a dare lezioni, separatamente, all'interno del proprio villaggio e per i bambini delle famiglie alleate e dei parenti, la struttura di queste lezioni, per quanto riguarda le relazioni sociali che smuove, è molto più simile alla tradizionale forma rituale di trasmissione di tali conoscenze. Ho analizzato in un altro lavoro la dimensione rituale (Alvares 1999) e, negli anni successivi, ho notato che questa tendenza è diventata ancora più accentuata.

Un'altra dimensione del processo scolastico che merita attenzione è la costruzione del curriculum. La decisione, relativamente rara tra i gruppi indigeni brasiliani, soprattutto tra quelli che hanno una storia di lungo contatto, di alfabetizzare i propri bambini solamente nella lingua materna, assume significato se pensiamo che i bambini non parlano portoghese. Tuttavia, in questi ultimi anni, i maxacali stanno richiedendo con enfasi l'insegnamento del portoghese per i giovani e per gli adulti, data la nuova situazione di contatto. Le nuove politiche pubbliche relative alla questione indigena hanno provocato una forte presenza dello Stato all'interno del gruppo, oltre ad attrarre altre istituzioni della società più ampia. Il movimento dei gruppi familiari per "catturare" l'eccesso di beni e di denaro che circola ultimamente, ha causato questo inedito interesse per la lingua portoghese. Molti giovani hanno cominciato a studiare, all'inizio del 2002, in un corso serale comunale per giovani e adulti, in una città vicina all'area maxacali. Successivamente, con l'aiuto del PIEI/MG, i maxacali hanno ottenuto il permesso di portare i futuri maestri dentro l'area indigena. Oggi le loro lezioni si svolgono in una delle scuole costruite dalla SEE. Nonostante ci siano più di sessanta alunni iscritti (compresi i leader emergenti, gli insegnanti, gli operatori sanitari e molti giovani), la frequenza effettiva al corso si riduce a un piccolo gruppo di giovani e maestri. In realtà, il nuovo discorso sull'importanza dell'apprendimento del portoghese (addirittura per le donne che normalmente non lo parlano), che ha come obiettivo la negoziazione con i non-indios dentro e fuori l'area indigena, denuncia una nuova strategia di relazione. Relazione che si rivolge soprattutto all'alleanza più che al confronto bellicoso che ha sempre predominato nelle relazioni di contatto dei maxacali.

Nelle loro scuole, comunque, i bambini continuano a imparare solamente il maxacali, anche se dentro questo movimento di avvicinamento

all'universo della società nazionale. L'importanza della lingua per il processo di costituzione della persona maxacali determina l'opzione di insegnare solo la lingua materna e i canti rituali all'interno dello spazio scolastico, al posto delle conoscenze del mondo dei bianchi, materie che devono essere apprese solo dopo il processo di formazione e maturazione della persona, nell'infanzia. Anche se la scuola funziona come uno dei principali canali di traduzione del mondo non-indio, come nella maggior parte dei gruppi indigeni, per i maxacali questa conoscenza non è rivolta ai bambini, ma agli adulti, responsabili delle relazioni con l'altro. Durante le lezioni a scuola, sono le conoscenze della propria cultura, principalmente la lingua e i canti rituali, i contenuti necessari alla formazione della persona. È interessante sottolineare che la lingua scritta maxacali non possiede ancora un uso sociale definito. I pochi testi esistenti, scritti in maxacali, sono costituiti dai materiali didattici, prodotti e utilizzati all'interno del ristretto ambito scolastico. Anche così comunque l'utilizzo della lingua scritta maxacali è un'attività molto valorizzata dal gruppo. Per tale ragione, forse, possiamo comprendere perché, tra i gruppi indigeni delle regioni dell'Est o Nord-Est brasiliano, che hanno una storia d'intenso contatto, i maxacali sono l'unico gruppo che conservi ancora il monolinguisimo e una cultura fortemente tradizionale. Ciò si spiega con il significato che la parola, la propria lingua, possiede come dimensione fondamentale per la costituzione della persona umana nel processo di insegnamento/apprendimento e nella relazione tra i vari ambiti della sua società e della sua cosmologia.

(Traduzione di Micol Brazzabeni)

Note

¹ *Kitoko* significa figlio ed è utilizzato anche per indicare il bambino.

² I maxacali, che parlano la lingua maxacali, della famiglia linguistica macro-jê, hanno una popolazione stimata intorno alle mille persone che abitano la zona Nord-Est dello Stato di Minas Gerais.

³ Per i maxacali gli uomini sono sciamani, ossia tutti gli uomini sono capaci di controllare la comunicazione con gli spiriti, ma solamente alcuni riescono a raggiungere lo status di sciamano prestigioso, capace di coordinare tutta la realizzazione dei cicli rituali. Questo ruolo generalmente è svolto dai più anziani.

⁴ Idealmente, vivere nel villaggio significa vivere tra eguali. Il villaggio sarebbe formato da un gruppo esteso di parenti o affini, che diventano (e sono trattati come) parenti. Tuttavia, in pratica, le famiglie, con le quali si stringono alleanze, non si muovono dentro questo schema di condivisione di alimenti, considerati eccedenti, con la maggior parte degli abitanti del villaggio. Utilizzano piuttosto la strategia di consumare la produzione eccedente nel proprio terreno familiare disboscato, o attualmente, con l'introduzione del denaro e dei mezzi del mondo non-indio, nelle città vicine. Solo i bambini mettono in pratica l'ideale maxacali di condivisione degli

alimenti tra pari. Anche i bambini, comunque, a volte utilizzano questa strategia quando non sono disposti a dividere un frutto maturo o qualche altra golosità, che hanno ricevuto e si nascondono nella boscaglia, che circonda il villaggio, per poterli assaporare senza correre il rischio di essere obbligati a dividerli.

⁵ Ho tuttavia assistito varie volte a gruppi di bambini più grandi, che generalmente passano il giorno fuori dal villaggio in attività quotidiane e che “invadono” il villaggio portando scompiglio e piccoli danni nelle loro rapide “incursioni”, soprattutto in concomitanza con le attività domestiche femminili. Le donne solitamente reagiscono correndo dietro ai figli, armate di bacchette, causando ancora più rumore e distrazione per i bambini, che rapidamente abbandonano il villaggio.

⁶ I maxacali sono soliti portare con sé in tutte le occasioni i bambini, anche i più piccoli, nelle attività quotidiane di produzione, negli incontri sociali, politici e rituali. Anche nelle incursioni che fanno nel mondo dei non-indios, i bambini sono con gli adulti, sempre che ciò sia possibile. A volte, è impresa ardua convincerli che non possono portare i bambini nei corsi di formazione o in altri incontri organizzati dai bianchi, che non sempre considerano adeguata la presenza dei bambini in queste circostanze e pertanto non li prevedono neppure.

⁷ Durante la realizzazione degli *Yāmiyxop* – cicli rituali – c’è un grande scambio di beni tra umani e spiriti. Questi ultimi portano canti, parola e conoscenza, e ricevono in cambio alimenti. Poiché per i maxacali sono gli uomini che occupano il posto degli spiriti durante i rituali, mentre le donne occupano quello dei vivi; a volte gli spiriti portano animali da caccia (prodotti considerati maschili) per le donne e da queste ricevono alimenti vegetali dei loro terreni (considerati femminili).

⁸ Questo rituale si verifica ogni anno e dà inizio al calendario maxacali. I bambini iniziati hanno tra i cinque e gli otto anni. Le bambine non passano da un simile rituale perché solo gli uomini sono sciamani.

⁹ I maxacali pensano che i figli appartengano alle madri. I padri li fanno “per darli a loro”. In realtà, i bambini, il bene più prezioso per padri e madri, sono considerati come appartenenti alla sfera domestica femminile.

¹⁰ *Yāmiy* è il nome generico del grande pantheon di spiriti legati agli elementi della natura, come il sole, la luna, le stelle, le cascate, le specie vegetali e animali, in particolare i passeri. È anche il nome specifico che indica i propri morti.

¹¹ I maxacali dicono che il *koxuk* è “ciò che parla”, o lo stesso atto umano del parlare. Penetra dalla bocca dei bambini alla loro nascita ed è sempre dalla bocca che esce durante il sonno, quando vaga libero dal corpo, o quando lo abbandona, definitivamente, e viaggia verso l’aldilà, verso il villaggio degli *yāmiy*, dopo la morte.

¹² Questo processo di trasformazione del *koxuk* in *yāmiy* – dalla parola al canto – è legato anche a tutta la problematica della malattia, dei processi di cura e di morte.

¹³ Quando muore un bambino, il suo *koxuk* continuerà la sua crescita, come *yāmiy*, a partire dallo stesso periodo in cui morì, fino al raggiungimento dell’età adulta. Non ci sarà interruzione in questo suo processo di crescita.

¹⁴ I rituali sono sempre rivolti alle donne. Esse svolgono il ruolo di platea, mentre gli uomini svolgono quello degli spiriti, rivolgendosi a loro o rappresentandoli. Si riuniscono nella Casa degli uomini o nel cortile di fronte, il luogo dove si realizzano i canti e le danze rituali.

¹⁵ La merenda a scuola è percepita dai maxacali come una donazione offerta dai maestri alla comunità, poiché si pensa che essi “abbiano catturato” e abbiano portato questi beni dal mondo dei non-indios.

¹⁶ I bambini portano sempre a scuola dei sacchetti di plastica o altri recipienti dove, dopo aver mangiato parte della merenda, riporranno il resto per portarlo alle famiglie.

¹⁷ Gomes (2003) analizza una situazione simile rispetto alla composizione delle classi tra gli xacriabá, dove i criteri si basano sulla composizione della rete sociale.

¹⁸ Il curriculum maxacali si limita all’alfabetizzazione dei bambini nella lingua materna e alle quattro operazioni aritmetiche, oltre all’insegnamento della dimensione rituale e della mitologia. Poiché questi contenuti sono svolti lungo il corso di vari anni, le attività scolastiche possono avere un ritmo ben più lento.

¹⁹ Prima del PIEI/MG esistevano due scuole della FUNAI, dalla prima alla quarta classe, che funzionavano dentro l’area indigena. Si trattava di un insegnamento bilingue, secondo i princi-

pi del SIL (Summer Institute of Linguistic), gestito dagli insegnanti della FUNAI, che non parlavano la lingua maxacali e che pertanto erano supportati da mediatori maxacali. Questi giovani mediatori diventarono, con l'introduzione delle scuole indigene differenziate, alcuni dei maestri indigeni operativi. Tali scuole funzionavano sporadicamente.

Bibliografia

- Albert, B., 1995, *O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza*, «Ser, antropologia», Brasília, UNB.
- Alvares, M., 1992, *Yãmiy os espíritos do canto. A construção da pessoa na sociedade maxakali*, Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGA/IFCH da Unicamp, Campinas.
- Alvares, M., 1999, *A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola*, «Boletim do museu paraense Emílio Goeldi», Série Antropologia, vol. 15, n. 2.
- Alvares, M., Dutra, V., Rezende, Z., Resende, M., Mattos, K., Almeida, M. I., Romanelli, L., 2003, *Krenak, Maxacali, Pataxó, e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais*, «Em aberto», vol. 20, n. 76, Brasília.
- Cohn, C., 2000, *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá*, «Revista de antropologia», vol. 43, n. 2, São Paulo, USP.
- D'Angelis, W., Veiga, J., 1997, *Leitura e escrita em escolas indígenas*, Campinas, Mercado das Letras.
- Gomes, A. M. R., 2003, *A configuração das classes nas escolas indígenas xakriabá: uma análise preliminar da experiência dos professores*, paper apresentado no 2º Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição: reflexões para o ensino, BH, FAE/UFMG.
- Gomes, A. M. R., Gerken, H., Alvares, M., 2001, *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar*, Projeto Integrado de Pesquisa, BH, FAP-PEMIG.
- Lopes da Silva, A., 1981, *Por que discutir hoje a educação indígena*, «A questão da educação indígena», Comissão pró-índio de São Paulo, SP, Brasiliense.
- Lopes da Silva, A., Grupioni, L. D., a cura, 1995, *A temática indígena na escola*, Brasília, MEC/MARI/UNESCO.
- Lopes da Silva, A., Ferreira, M., a cura, 2001, *Antropologia, história e educação a questão indígena e a escola*, São Paulo, ed. Global/FAPESP/MARI.
- Lopes da Silva, A., Nunes, A., Macedo, A. V., a cura, 2002, *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, São Paulo, ed. Global/FAPESP/MARI.
- Nunes, A., 1999, *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante por uma antropologia da criança*, Lisboa, Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Seeger, A., Da Matta, R., Viveiros de Castro, E., 1987, «A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras», in J. Oliveira, a cura, *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*, Rio de Janeiro, ed. UFRJ/Marco Zero.
- Silva, M., 1994, *A conquista da escola: a educação escolar e o movimento de professores no Brasil*, «Em aberto», vol. 14, n. 63, Brasília.
- Tassinari, A. M. I., 2001, «Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação», in A. Lopes da Silva, M. K. L. Ferreira, a cura, *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, São Paulo, FAPESP/MARI/ed. Global.

Viveiros de Castro, E., 1986, *Araweté: os deuses canibais*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor e ANPOCS.

Viveiros de Castro, E., 2002, “*Perspectivismo e multiculturalismo na América indígena*”, in *A inconstância da alma selvagem*, São Paulo, Ed. Cosac & Naifvi.