

As culturas infantis na diversidade dos contextos: um estudo da criança na Aldeia Canuanã

Children culture in diversity of contexts: a child study in Village Canuanã

Nathalia Cunha Polese*

Karla Cunha Pádua**

Resumo: A proposta do texto é focar nosso olhar na singularidade dos contextos sociais e culturais em que vivem as crianças no mundo contemporâneo, partindo da problematização do conceito de socialização, central nesta fase da vida. As crianças são pensadas como atores sociais, que têm cultura própria e formas próprias de perceber o universo em que vivem. Tendo em vista esse novo paradigma que se desenvolveu a partir dos anos 90, buscamos compreender a infância indígena, apresentando dados coletados por meio de pesquisa etnográfica na aldeia Canuanã, em Formoso do Araguaia, no Tocantins. Perambulando com elas pelos espaços da aldeia, as crianças indígenas nos mostraram que constroem junto a seus pares um universo que lhes é ímpar, em diálogo com as instituições socioculturais que estruturam a vida coletiva.

Palavras-chave: culturas infantis; infância indígena; socialização.

Abstract: The text proposal is to focus at the singularity of the social context and cultural in which the children live in the contemporaneous world, starting from the problematical of socialization concept, central on this phase of life. The children are thought as social actors which have their own culture and way of perception the universe they live in. Having in mind this new paradigm that has developed from 90's, we tried to understand the indigenous children, presenting collected data using ethnographic research at indigenous village Canuanã, in Formoso do Araguaia, in Tocantins. Wandering with them by the spaces of the indigenous village, the indigenous children show us that building next their pairs an universe that is unique to them, in dialog with socio-cultural institutions that structure collective life.

Key words: children culture; indigenous childhood; socialization.

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); artigo resultante das discussões advindas de pesquisa de dissertação de Mestrado. E-mail: nathaliacunhap@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pós-Doutora em Antropologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG). E-mail: kcpadua@yahoo.com.br

1 Introdução

Sabemos muito bem que a vida não descreve um movimento ascendente. Haverá sempre mais viço no rosto de uma criança.

François Truffaut

Para perceber a criança na sua totalidade, na forma como ela se insere no mundo, se socializa e dá significados ao seu cotidiano, partimos do conceito de socialização como central nessa fase da vida, relacionando-o a outros estudos acerca da aprendizagem e da cultura. Tomamos como pressuposto que a criança ocupa um lugar distinto do mundo adulto, ou seja, percebe o universo e produz significados a respeito dele de forma diferenciada, e isso acontece em qualquer época, sociedade e grupo social.

No entanto, para compreender esse período da vida em seu sentido amplo e situar o mundo de significações e vivências na variedade dos modos de viver a infância no mundo contemporâneo, pesquisamos a cultura das crianças da etnia Javaé, da aldeia indígena Canuanã, em Formoso do Araguaia, TO¹. Para a análise desse universo, utilizamos um novo paradigma da infância, que se desenvolveu a partir dos anos 90. Conforme ressaltou Gouvea (2003), foi nesse momento que a criança passou a ser vista como um sujeito de fato, distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto.

Uma das reflexões centrais desses novos estudos é que as crianças passam a ser vistas como *atores sociais*, tendo um papel de *agentes* na vida social. Isto “subentende que a criança não só participa, mas que sua participação pode adicionar algo à vida social, transformando-a” (NUNES, 2005, p. 2).

Nesse novo campo que se apresenta, encontramos um problema metodológico e de olhar: a criança que era categorizada como um “adulto em miniatura” e teve que acatar as “ordens” dos adultos, passa a ter voz na sociedade e nas pesquisas. São vistas agora em sua capacidade de agência no mundo em que estão inseridas, como salienta Nunes (2005).

Nos estudos sobre a infância, a escola era vista como “um espaço privilegiado de aprendizagem e preparação para o mundo adulto” (GOUVEA, 2003, p. 14), sendo que pouca atenção foi dada aos espaços sociais como a rua e a cidade na formação moral da criança, concepção que se altera na contemporaneidade. Silva (2012), no seu estudo sobre os meninos indígenas Xakriabá, mostra-se atento à transmissão do conhecimento e do aprendizado

¹ Pesquisa de campo realizada de janeiro a dezembro de 2013.

que ocorre em meio às interações sociais e aos modos de participação desses meninos junto à comunidade. Lança um olhar mais atento às formas como estas crianças *circulam*, aprimoram e reconhecem o meio em que vivem que o autor denomina sociabilidade.

Sobre essa circulação e perambulação, que Silva (2012) encontrou nos seus estudos, observamos que, na aldeia Canuanã, as crianças exploram esse espaço social agindo também como mensageiras. Cohn (2000) traz esse conceito ao falar sobre o modo como as crianças exploram esse mundo social. Essa forma de conhecer o espaço, lhes permite “desenvolver muito cedo um conhecimento da rede de relações sociais em que se encontra[m] inserida[s]” (COHN, 2000, p. 11).

Ao falar da infância indígena, é válido que reconheçamos as especificidades dos processos histórico-culturais que a distinguem de outros contextos. Conforme nos apontou Silva (2012), é possível encontrar nas culturas indígenas outras formas de demarcação e de sociabilidade infantil, para o que é necessário observar como essas crianças se constroem enquanto vivenciam, fazem experiências, *circulam* e descobrem o seu universo.

2 Problematizando o conceito de socialização infantil

Nos estudos clássicos da socialização, a criança é pensada como um conjunto de normas a serem seguidas, com o objetivo de inserção do indivíduo à sociedade, cabendo às crianças a mera incorporação das ideias e comportamentos dominantes no seu meio social. Conforme ressaltou Silva (2012), para considerar as crianças como sujeitos ativos de sua própria socialização, foi preciso contestar a noção de socialização como uma via de mão única, na qual os adultos e as instituições constroem as crianças por meio da imposição de seus pontos de vista.

Tais concepções de socialização como algo estático e pré-definido pode ter sido o motivo para a pouca produção no campo da Antropologia e Etnologia sobre a infância indígena até o final do século XX. As crianças indígenas até então ocuparam uma posição secundária nesses estudos e, quando apareciam, eram vistas como extensões dos adultos (SILVA, 2012).

Corsaro (2005) nos auxilia a compreender esse processo de socialização infantil, através do conceito que ele denomina como um processo de *Reprodução Interpretativa*. Para o autor, as crianças participam ativamente da sociedade, não apenas internalizam a sua cultura, mas produzem e contribuem para uma mudança de concepções culturais. A partir das ressignificações realizadas

no meio social, as crianças que estão circunscritas nessa reprodução cultural, são também afetadas pelas mudanças, atendendo seus próprios interesses do universo infantil e participando de suas culturas entre pares.

O movimento de se repensar o próprio conceito de socialização foi a tônica da constituição do campo de estudos sobre a infância, a partir dos anos 80, no século XX. Amparados pela Sociologia e Antropologia, aparecem estudos e concepções contemporâneos sobre socialização, muitos deles problematizando e, inclusive, propondo a substituição do conceito, impregnado da perspectiva clássica. Nessa nova perspectiva e enfatizando o seu papel ativo na sociedade, a criança passa a ser vista como ator social que, a partir da negociação com seus pares e em diálogo com o mundo adulto, constitui sua identidade.

Nessa direção de problematização do conceito de socialização, aparecem autores que preferem a utilização do conceito de sociabilidade, que privilegia o estudo sobre os modos de construir o social e agir socialmente. Viegas afirma que até mesmo o conceito de sociedade encontra-se em causa, apresentando como alternativa uma abordagem teórica fundamentada na socialidade como uma “perspectiva processual que conjuga aspectos sociais e culturais em uma análise micro-histórica” (VIEGAS, 2007b, p. 49). Tal abordagem compreende os processos sociais por meio do desenvolvimento das pessoas, conforme destacou Silva (2012, p. 84):

O conceito de socialidade apresenta um grande diferencial em relação ao conceito anterior de sociedade, porque a realidade humana não é abstraída como conjunto de regras, costumes ou estruturas que existem independentemente do indivíduo que participa do processo.

Segundo Viegas (2007b), essa abordagem rejeita que o social possa ocorrer pós-fato e que o indivíduo possa surgir no mundo de forma “associal” e “a-histórica”, assim como rejeita a noção reificada de sociedade, como entidade que agrega partes de um todo.

Tal conceito de sociedade, que foi central no projeto de ciências sociais ao longo do século XX, atribui à sociedade uma natureza abstrata, em que não se vive uma experiência concreta. Leis e contratos sociais estão na origem do elo entre sujeito e sociedade, sendo as normas, direitos e deveres também “entidades imaginadas”. Como fruto de um descontentamento com esse tipo de abordagem, a antropologia e a fenomenologia, na década de 1970, iniciam um processo de perceber o social em uma perspectiva relacional, na qual a sociedade é vista como constituída pela relação entre as pessoas.

O conceito de socialidade aparece nesse contexto, considerando as pessoas como inevitavelmente envolvidas aos processos sociais, ou seja, como

“seres-no-mundo”, sendo necessário compreender os fatos sociais como experiência vivida, construída intersubjetivamente e no cotidiano da existência (VIEGAS, 2007b).

Nessa perspectiva interacionista, a infância se constrói e é caracterizada pelas interações e aprendizagens com o outro e *no* mundo. A ênfase recai na forma como as crianças se socializam com os outros e com o meio em que estão inseridas. Como bem aponta Mollo-Bouvier (2005, p. 392),

A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade.

Para a autora, a socialização se faz e se refaz, e as implicações para tal dependem da cultura, do modo de organização da sociedade, da forma que a criança vivencia essa infância. Dessa forma, a noção de socialização é tomada como algo dialético, com o sujeito tendo constantes interações em diferentes meios sociais. Como Philippe Ariès já havia postulado em seu estudo que ainda tem vigor na atualidade, a criança é não apenas portadora de passado e de futuro, de esperança e de nostalgia, mas também um ser em constante construção e transformação, que acompanha e traz sentidos próprios aos acontecimentos comunitários (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Lopes da Silva, Nunes e Macedo (2002) sintetizam os seis princípios que caracterizam o novo paradigma da infância: a infância é percebida como uma construção social; para compreendê-la é preciso entrecruzar análise social, gênero, classe e etnicidade; as relações sociais e a cultura própria das crianças, independente dos adultos, são percebidas como merecedoras de estudo; as crianças são vistas como sujeitos ativos na construção da vida social; a etnografia é vista como um “método” particularmente útil ao estudo da infância e, por último, a infância é percebida como um fenômeno social que deve ser reconstruído por meio de um novo paradigma capaz de compreender essa “nova infância” (LOPES DA SILVA; NUNES; MACEDO, 2002, p. 18).

Trazendo o debate para o campo da infância indígena, é importante ter clareza de que cada povo é caracterizado por suas especificidades, valores, cultura, costumes e crenças, mas também que, apesar dessa diferença cultural, a forma como as crianças indígenas vivenciam sua infância se assemelha em muitas comunidades (ZOIA; PERIPOLLI, 2010).

A infância indígena é marcada por aprendizagens em contextos sociais. O princípio de que todos educam todos é uma especificidade das comunidades indígenas, e a infância é vivenciada e transformada através dessas trocas. Cada membro da comunidade é responsável pela transmissão de conhecimentos, quanto mais velhos, mais sábios.

Pudemos perceber essa prática na aldeia Canuanã, observando como as crianças transitavam livremente pelos espaços, acompanhadas por outra mais velha, responsável pelo irmão, primo ou *parente*. Essa liberdade das crianças já foi problematizada como uma falta de cuidado, mas, na realidade indígena, as crianças aprendem uns com os outros e todos são responsáveis tanto pela aprendizagem como pelo cuidado com os menores. A aprendizagem ocorre em todos os espaços e momentos da comunidade.

O universo infantil também se desenvolve num ambiente de maior tranquilidade e de quase onipresença das crianças em todas as áreas da aldeia. Todos os espaços são lugares possíveis para o desenvolvimento das mais variadas atividades infantis. Porém, percebemos que as crianças nunca estão totalmente desacompanhadas, por se tratar de uma educação coletiva, sempre encontramos crianças maiores e pessoas mais velhas acompanhando os menores em suas brincadeiras e definindo os limites estabelecidos pela comunidade. (ZOLA; PERIPOLLI, 2010, p. 21).

Na década em 1980, encontramos trabalhos pioneiros, como a coletânea denominada *Crianças Indígenas*, organizada por Aracy Lopes da Silva, Ângela Nunes e Ana Vera Lopes da Silva Macedo (2002), com novas perspectivas nas análises sobre a infância indígena. Na introdução dessa obra, Lopes da Silva (2002) elucida os processos de aprendizagem, transmissão e expressão de conhecimento da criança indígena, considerada um sujeito social.

Nesse meio social, onde a aprendizagem é vivida e significada através das trocas entre pares e a criança é o ator da própria educação, a imposição de regras do que se pode ou não fazer, não é uma obrigatoriedade para a educação dos infantes, como ocorre com as crianças ocidentais. A criança indígena tem livre arbítrio para circular por todos os espaços da aldeia e fazer suas descobertas.

Percebe-se também uma diferenciação de gênero, pois os meninos estão presentes em atividades destinadas aos homens e, desde cedo, fazem os trabalhos que lhes são ensinados, como pescar, caçar, plantar; e as meninas, espera-se que estejam próximas às mulheres mais velhas, para auxiliar nos trabalhos domésticos. Quanto mais idade a criança tem, mais trabalho elas podem oferecer à comunidade, mas isto não é tido como uma obrigação. Nessas práticas, observa-se a reprodução do mundo adulto pelos infantes (COHN, 2000).

Nos relatos trazidos por Cohn (2000) da experiência de trabalho de campo com o grupo Xikrin, ela ressalta as formas de aprendizagens realizadas pelas crianças, em espaços não escolares. A autora constatou que a aprendizagem infantil ocorre quando o “corpo” da criança está formado para tal. Para esse grupo indígena, saber, conhecer, aprender e compreender está

diretamente ligado a duas capacidades vitais da criança: a de ver e ouvir. O olhar da criança precisa do acompanhamento de outra pessoa para que a aprendizagem ocorra, por isso é mediado pelo ouvido, órgão responsável pela aquisição dos sentidos, que recebe as explicações.

Além dos órgãos sensoriais que lhes capacitam a aprender e compreender, a criança deve também desenvolver (fortelecer) o coração (*angoro*), no qual os conhecimentos adquiridos são armazenados. (COHN, 2000, p. 7).

Inserida assim na comunidade, a criança está sendo socializada e aprendendo a ser uma criança indígena naquele contexto social e cultural. A autora acrescenta que essa criança indica o momento em que está pronta para aprender, e isso acontece quando começa a procurar os mais sábios para ouvi-los, ou seja, quando está “pronta” para receber os novos conhecimentos.

Em uma pesquisa realizada com o grupo Terena, os pesquisadores questionaram o cacique da comunidade sobre até que idade uma criança podia ser considerada criança, a resposta foi imediata, que seria entre 9 e 10 anos, pois é a fase que a criança ainda não tem maldade (ZOA; PERIPOLLI, 2010). Na pesquisa realizada, acompanhamos um grupo de crianças de 3 a 10 anos da aldeia Canuanã, que nos apresentaram a forma como veem e leem o universo no qual estão inseridos.

3 Descobrimo um novo universo em diálogo com as crianças

Com intuito de aproximação, de conhecimento do local e da vida social em que as crianças estão imersas, utilizamos técnicas tradicionalmente usadas na etnografia, como a aproximação com a comunidade e a observação participante. Com a autorização das lideranças comunitárias e dos familiares, a aproximação com as crianças se deu por meio de técnicas lúdicas, tais como desenhos, passeios, histórias, oficinas etc.

Buscando adentrar no mundo lúdico da criança, foi utilizado como instrumento metodológico o desenho, no qual a criança expõe o que é mais evidente e que está presente no seu cotidiano. Através do trabalho lúdico para estimular a expressão da criança, pois, conforme salientou Rocha (2008), pode-se detectar o que ela pensa, sente e vê da comunidade na qual se insere. Os desenhos produzidos pelos pequenos foram divididos em três “tipos”: livres, temáticos e temáticos controlados.

Em uma das atividades realizadas, pedimos às crianças que mostrassem os lugares de que mais gostavam da aldeia. Durante a realização dessa atividade, pudemos perceber a forma que se apropriam, transitam e *perambulam* pelos espaços da aldeia, a maneira que dão significados próprios aos locais e

os motivos pessoais das escolhas. Além disso, percebemos o respeito que as crianças apresentavam umas com as outras. Em nenhum momento do trajeto, o colega disse que não queria ir ao local, ou que lá não seria uma boa escolha. É nítida a relação de respeito e amizade entre essas crianças indígenas, revelando uma infância saudável, sem disputas.

No decorrer da atividade Alex² pediu: “tia, agora eu posso ser o chefe? Vou te levar você pra conhecer o Chico!”. Aceitamos a proposta e fomos descobrir quem era o *Chico*. Era um macaco, bem manso que até vinha no colo. Ele estava na casa de uma indígena, uma maloca de palha, com chão batido. Observamos o animal de fora e não entramos, as mulheres estavam por ali sentadas, perceberam que estávamos lá e nos chamaram para entrar (no pátio que Chico estava), brincamos com o animal e todas as crianças se divertiram. Alex, que era o chefe, quis nos mostrar mais bichos, agora foi à vez da tartaruga, que estava ali perto também, em outra oca, que era do mesmo jeito da anterior. Ele buscou a tartaruga e todas as crianças quiseram passar a mão no casco do animal. Depois, nessa mesma residência, havia uma arara azul em cima de uma árvore, belíssima. As crianças ficaram bastante agitadas quando viram tantos animais. Nessa mesma residência, havia uma espécie de córrego - extremamente poluído - onde, conforme relato dos infantes, residia um jacaré.

Com essa atividade, pudemos perceber que as crianças se orgulham de ter essa infinidade de animais e de vegetação na sua casa. Ao escolherem seus lugares preferidos, nos apresentaram a árvore que lhes oferece uma boa sombra e os animais com os quais convivem no cotidiano, demonstrando a valorização da natureza que as rodeia. Dessa forma, mostraram atitudes de cuidado, respeito e admiração pelo seu ambiente ecológico.

Observamos, na pesquisa de campo, que a comunidade indígena da aldeia Canuanã não é homogênea, já que encontramos famílias tipicamente indígenas, mas também famílias mistas, compostas por um dos pais não indígena. Para entendermos como as crianças pesquisadas percebem esse universo, apresentamos a continuação da atividade lúdica já relatada anteriormente, quando o chefe era o Kaike e quis nos levar até a sua nova casa. Seu pai (que é índio) está construindo uma casa de alvenaria, de três quartos, dois banheiros, sala e uma área. Ele fez questão que todos andassem pela sua nova casa. A mãe de Kaike é branca (torí - branco em inã) e é professora na escola da aldeia Canuanã, sendo a única mulher branca da comunidade.

² Os nomes apresentados são fictícios conforme acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entramos na casa, *Kaike* estava empolgadíssimo, mostrando seu quarto e de seus irmãos. Porém seu pai, ao perceber a movimentação, começou a falar em Inã, e tivemos que sair da casa.

Mesmo sendo uma forma organizacional diferenciada das demais, é vista de maneira natural pelos infantes, já que estes não deixaram transparecer nenhum tipo de preconceito em relação a esse tipo de organização familiar. No entanto a mãe (torí) demonstrou grande preocupação de seus filhos serem excluídos, conforme suas palavras: “essa é a minha única preocupação: que meus filhos sofram algum tipo de preconceito, por eu ser branca”. Mas isso parece não acontecer, já que, durante todo o trabalho de campo, o seu filho mais novo, *Kaike*, nos pareceu bem “enturmando” com as outras crianças, assim como na escola indígena, onde estuda. Entretanto, em uma das turmas, observamos situações de preconceito e discriminação da turma em relação a um menino não indígena.

No trabalho de campo, observamos que as crianças indígenas sabem quem são os integrantes da comunidade, e os que podem ou não participar das atividades que elas designam como “de crianças”. Como ocorre em várias comunidades, indígenas ou não, os espaços e as atividades são destinados para grupos, em que as características são próprias.

Nessa inserção de descobrimento da comunidade e do universo que cerca as crianças, pudemos perceber que o rio aparece em todas as situações cotidianas. Ele é norteador para localização, referência de beleza, subsistência da comunidade, funda as mitologias e encontra-se na origem da comunidade. Pelas estórias contadas pelas crianças, foi através do rio que o primeiro indígena Javaé chegou à aldeia Canuanã. Além de todas essas especificidades, o rio é um dos espaços preferidos dos pequenos e, sempre que íamos desenvolver alguma atividade, as crianças buscavam uma boa sombra às margens do rio Araguaia.

Nas primeiras visitas realizadas à comunidade, com intuito de me aproximar desse universo infantil indígena, pedi que andássemos pela aldeia, e cada um teria a sua vez de fotografar o seu espaço preferido. A maioria das crianças fotografou o rio.

Em relação às pesquisadoras, as crianças desempenhavam a função de intérpretes e sem elas teria sido impossível introduzir o modelo tradicional de aprendizado na aldeia, já que a língua falada em Inã era um grande dificultador. Aceitas no grupo, tentamos observar o fazer das crianças, seguindo o ponto de vista fenomenológico de que são as experiências de vida que regem os conhecimentos do mundo, os processos de identificação e a orientação das pessoas. Nessa perspectiva fenomenológica, o mundo é dado através das ex-

periências vividas e é preciso prestar atenção ao pragmatismo dos sentidos e significados (VIEGAS, 2007b).

Ainda de acordo com essa perspectiva de análise, as pessoas se constituem na medida em que se situam no mundo e se apropriam dos sentidos, ou seja, na medida em que as significações são para elas relevantes. E estar situado no mundo implica experiências intersubjetivas e, portanto, sociais. Todas as nossas ações são mediadas por nossas relações com outros (VIEGAS, 2007b).

Procurando relacionar tal perspectiva teórica ao nosso objeto, vale ressaltar como o processo de socialização é vivenciado pelas crianças através das experiências e a importância das trocas realizadas com seus pares. Nega-se a ideia de que a criança seja um embrião incompleto, pois está sempre no-mundo e entrelaça outros na sua vida, para assim, fazer sentido, como ressaltou Veigas (2007b).

Essas trocas também foram fundamentais durante o trabalho de campo realizado com elas. As crianças pesquisadas foram os agentes do processo, não só como atores sociais na vida da aldeia, mas também como “tradutores simultâneos”, no momento da pesquisa, me auxiliando o tempo todo a entender o seu idioma materno. O impasse da língua poderia ser uma dificuldade, porém, as crianças sempre apresentavam soluções imediatas para os problemas de pesquisa.

Em um dos momentos da pesquisa, no qual as crianças estavam fazendo pinturas e desenhos sobre o que quisessem, as pesquisadoras perguntavam o que significava cada desenho. Aisha, ao perceber que eu não estava compreendendo o que Marissa, de 10 anos, que estuda na escola indígena, falava, sem que eu pedisse, rapidamente, deu um jeito de “organizar” o diálogo. Chamou a colega, falou com ela e os dois conversaram com um tempo em Inã. Depois disso ela me disse: “tô no 5º ano tia. Estudo matemática, português, tudo. Gosto da Fundação!”. Perguntei para Aisha o que ela havia falado a ele, e ela disse: “falei pra ele falar da escola pra você não ficar triste ué! Tá bom assim?”.

Tassinari (2007) apresenta a dificuldade em se estudar o universo infantil indígena em nosso país. Afirma que nas etnologias indígenas as dinâmicas infantis são pouco exploradas, predominando as atitudes dos adultos em relação às crianças, à gestação das mulheres, ao parto e ao recém-nascido, seguidas pelos rituais de iniciação de meninos e meninas para a vida adulta. A lacuna da infância não é preenchida. Esse “esquecimento” e essa falta de informações sobre o mundo infantil são decorrentes do “adultocentrismo” do conhecimento ocidental, que pouco valoriza as vivências e as práticas sociais e culturais do mundo infantil e que interessa apenas pela criança no universo escolar e urbano.

Viegas (2007a), ao propor uma abordagem da experiência vivida, nos instiga a buscar compreender o universo infantil indígena, com suas implicações históricas, antropológicas e etnógrafas, na busca de apreender os significados culturais atribuídos por elas em suas dinâmicas de socialidade.

Muitos autores dedicaram seus estudos e trabalhos acerca da educação e cuidados com as crianças indígenas, percebendo-as como sujeitos sociais, ativos e interlocutores. Como ressaltou Tassinari (2007), esses trabalhos já postulavam a inexistência de castigos, a complacência e o cuidado dos indígenas com as crianças, a autonomia concedida a elas, deixando que explorassem livremente o mundo ao seu redor, questões que, muitas vezes, foi interpretada como ausência de autoridade dos pais e inexistência de um ensino-aprendizagem de modelos e tradições.

Como cada comunidade indígena tem uma forma de organização, não é possível descrever o modo como os indígenas concebem a infância e generalizar para todas as etnias. Entretanto Tassinari (2007) apresenta algumas características comuns desse universo, que dizem respeito às formas específicas de sociabilidade e de pensamento dos ameríndios.

Na busca desses aspectos comuns, a autora menciona a noção que o povo Guarani tem da infância. Entre eles, a criança é reconhecida e respeitada como sujeito de sua própria educação. Diferentemente da visão ocidental da criança como um “ser em formação”, para essa etnia, a criança é respeitada, e a sua autonomia é reconhecida. A criança é vista como um ser de fato, e portador de um “espírito, que deve ser cativado na terra” (TASSINARI, 2007, p. 14).

Tassinari (2007) menciona também pesquisas com crianças Galibi-Morworno, que ressaltam que as crianças indígenas constroem uma “transmissão horizontal de saberes”, na qual a aprendizagem é realizada nas atividades cotidianas e na convivência com grupos formados por irmãos e primos. Os mais velhos ensinam técnicas, conhecimentos e habilidades aos mais novos. Outra forma de aprendizagem é aquela realizada de maneira autônoma de crianças mais velhas para crianças mais novas, sem que o adulto esteja “auxiliando” o processo de aquisição do saber.

Em nossa pesquisa com as crianças indígenas da aldeia Canuanã, percebemos que elas apresentam essa “liberdade” que para os ocidentais é vista como algo atípico. As crianças sempre estão brincando soltas, sem grandes preocupações, em locais que seriam considerados perigosos (como, por exemplo, em um trator), conhecem todos os espaços da comunidade, sabem demarcar aonde podem e não podem ir (existem alguns locais na aldeia que são destinados somente aos homens, sendo proibida a entrada de crianças e mulheres). Enfim, vivenciam essa infância com muita leveza, permeada de descobrimentos.

4 O cotidiano das crianças - aprendizagem entre pares

Em uma das visitas a campo, logo na chegada, avistamos um grupo de crianças, com idade entre três e dez anos brincando em cima de um trator. Elas estavam em um local privilegiado da aldeia: de frente estava o rio, e o “brinquedo” estava embaixo de um grande pé de manga, a sombra era refrescante, em um dia de grande calor, como é comum nessa época do ano. As crianças demonstraram preferência por permanecer brincando ali no trator, e Aisha justificou que o dia estava muito quente.

Esta prática de dar autonomia às crianças, no entanto, não tira dos adultos a sua responsabilidade na educação das crianças, como destacou Tassinari (2007). As crianças acompanham os mais velhos na lida cotidiana, por exemplo, confeccionando objetos em miniatura, como mini-arcos e mini-cestos. Fazem o “trabalho de criança”, e a complexidade deste trabalho aumenta conforme a idade. Porém, não são rígidas as exigências com as crianças, como acontece no mundo adulto, se elas deixam algo inconcluso, podem abandonar o trabalho.

No trabalho de campo, por meio da observação participante, pudemos perceber essa prática na qual as mulheres se preparavam junto com a observação e/ou acompanhamento das crianças que estavam presentes durante o trabalho para a festa da tartaruga. Elas estavam fazendo as vestes e me contaram como ocorria a coleta do óleo da tartaruga, que é utilizado para os cabelos das mulheres, demonstrando essa “fabricação de corpos saudáveis”. Também, de cunho mítico da brincadeira Aruanã que foi apresentada de forma mais detalhada no decorrer do trabalho.

Em uma roda, todas as mulheres estavam sentadas embaixo de uma árvore, em um dia de calor intenso, de mais de 40°, e umidade relativa do ar abaixo de 30%. Elas conversavam na língua materna. Procuramos seguir as recomendações de Malinowski e nos aproximar aos poucos – sem nenhuma imposição – e se possível, sermos aceitas, até que uma delas, a mais velha, nos convidou para sentar.

Junto com elas, havia muitas crianças de colo (seis crianças), sendo amamentadas. As mulheres tinham idade entre 14 a 80 anos, sendo que reconhecemos a esposa do cacique e a sua mãe. Enquanto as mulheres mais velhas trabalhavam, as mais novas observavam e cuidavam das crianças, as mães amamentavam, outras estavam com as crianças no colo, e outra ainda, fazia tudo ao mesmo tempo: amamentava uma criança que estava em pé, conversava e tinha outra criança no seu colo dormindo.

As mulheres nos contaram que estava se aproximando uma festa, “do óleo da tartaruga”, na qual os indígenas ingerem o óleo e passam nos cabelos

para a saúde. Elas estavam preparando as vestimentas que seriam utilizadas pelos homens, pois somente eles podem participar de todas as festas. A participação das mulheres é reservada a apenas algumas festas.

A senhora mais velha, sogra do cacique, estava curtindo um couro para a confecção da roupa dos homens para a festa. Ela batia o couro com um martelo de ferro e, com o lado inverso de um facão, molhava o couro e também batia. Enquanto a esposa do cacique, que estava sentada “a cavalo” em um tronco de árvore roliço, passava um facão com o intuito de descascar e deixar esse tronco liso, para esticar o couro que sua mãe estava preparando.

Podemos considerar esta uma experiência vivida pelas crianças, que acompanham e participam da preparação das festas e vivenciam, desde a tenra idade, como acontecem os processos de preparação de cada data importante, aprendendo assim sobre os ritos e mitos da sua comunidade.

Ao buscar “caracterizar e definir a infância e seus contornos, suas necessidades e estratégias de aprendizagem e socialização”, Gouvea (2003, p. 14) ressalta estudos que passam a ver a criança como construtora de saberes, durante as práticas de socialização, como a mencionada anteriormente.

Esta autora, dialogando com concepções de infância que buscavam encontrar padrões de normalidade para cada idade, ou seja, características psíquicas, cognitivas e afetivas que caracterizariam a criança em qualquer ambiente social e cultural por meio de critérios biológicos universais, ressalta a necessidade de se levar em conta o contexto social e cultural em que essa criança está inserida. A infância não constitui uma categoria universal, pois as vivências infantis são muito diferenciadas em cada contexto, como é o caso das crianças indígenas da etnia Javaé e da aldeia pesquisada. Dessa forma, como nos chamou a atenção Gouvea (2003, p. 16), “não existe a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança no interior da nossa cultura”. A autora ainda assinala que as crianças são analisadas segundo estereótipos e modelos da classe média, contemporânea, branca, sendo comum, por meio do mercado de bens de consumo, a definição de padrões estéticos para todas as idades, universalizando gostos, crenças e até mesmo culturas infantis.

A criança indígena da aldeia Canuanã parece ter o olhar e o interesse voltado a descobrir o mundo que a rodeia, a andar pela aldeia, a conhecer e a vivenciar essa infância com a liberdade própria das comunidades indígenas, liberdade essa que consideramos como de descobrimento.

Auxiliado pelos campos da Educação e da Antropologia, Coelho (2011) propõe entender os processos sociais mais amplos de aprendizagem, se deslocando da instituição escolar, por meio da noção de *corporalidade*. Esta é compreendida pelo autor como um conjunto total de relações que emergem

da vida social do sujeito, incluindo as habilidades corporais e os modos de sociabilidade específicos de cada comunidade e sujeito.

Crianças e adultos nas comunidades indígenas, segundo Coelho (2011), se encontram “corporalmente engajados”, ou seja, estabelecem constantes relações entre os seres humanos e com os não humanos, compartilhando ações, artefatos, experiências e sentidos. Por essa razão, o autor explica seu interesse em desvelar diferentes aspectos para evidenciar as práticas sociais e as relações de aprendizagem que estão contidas nessas ações. Nesse sentido, a ênfase para as práticas sociais se desvelam através dos “contextos que se constituem em cotidianos ricos onde se revelam e desvelam relações, alteridades, identidades, experiências, movimentos e transformações corporais; e neles a participação das crianças” (COELHO, 2011, p. 132).

Isto nos mostra, como ressalta Cohn (2004), que a criança não sabe menos, mas sim sabe outras coisas e que a qualidade do conhecimento não é de ordem cognitiva, mas relacional. No caso da nossa pesquisa com as crianças Javaé da aldeia Canuanã, percebemos que isto também acontece com elas. Andam sempre soltas pela aldeia, demonstrando liberdade de ir e vir conforme desejarem, fazem aquisições do conhecimento, conhecem cada espaço da sua comunidade e associam a cada local alguma lembrança ou significado que tem uma importância única para elas. Também demonstram saber dos seus limites, dos espaços em que podem ou não participar. Percebemos, assim, que elas apresentam especificidades próprias e têm saberes que lhes permitem se orientar no ambiente social, cultural e ecológico em que estão inseridas.

Durante uma das visitas a campo, Kaike contou-me que as músicas do Aruanã só podem ser cantadas pelos homens, os meninos podem começar a aprender e tem o “direito” de cantar; já as mulheres e as meninas são proibidas de participar do ritual³. Este episódio ocorreu após uma atividade lúdica realizada com as crianças, quando Kaike começou a cantar, e os outros meninos também cantavam e riam, mostrando orgulho pelo que estavam fazendo. Nesse momento, todas as meninas ficaram caladas e abaixaram a cabeça, e depois se olharam como se estivessem assustadas. Em um ato falho, pedi para aprender a música, quando Mahalaru, que pouco se pronuncia, prontamente me deu as explicações: “não pode tia, só homem canta, não fala isso! Você também é mulher”. Percebemos que era algo sério, pedimos desculpas e não voltamos no assunto.

Vimos no trabalho de campo que a autonomia das crianças e a responsabilidade dos adultos com as crianças são ações indissociáveis, em um diálogo

³ O ritual do Aruanã destacou-se nas significações trazidas pelas crianças e, dada a sua importância, este tema será abordado em outro artigo.

contínuo que revela as “condições de aprendizagens, das habilidades e das inventividades necessárias à vida social, em suas diferentes formas de vivê-la”, como ressaltou Coelho (2011, p. 133). A criança percebe e aprende desde nova o que legítimo para si ou não.

Essa autonomia não é fechada em ambiente já pré-definido, as crianças são vistas na comunidade como atores do processo, estabelecendo conexão entre as pessoas, dentro da aldeia e até mesmo fora dela (COELHO, 2011). Estas participações também foram observadas por Cohn (2004) entre as crianças Xikrin, que atuam como mensageiras na comunidade, pois elas não têm o *pia'am* (vergonha) conforme observado na comunidade.

Podemos afirmar assim que as crianças indígenas têm um papel central nas suas comunidades, mas que, ao mesmo tempo, vivenciam a sua infância fazendo as descobertas de forma inovadora, olhando e experimentando o seu ambiente de maneira bem particular.

A criança, como sujeito social, significa o mundo, dialoga com os elementos da cultura e se apropria deles a partir de uma lógica diferenciada (e única) – a lógica infantil. Portanto a cultura infantil, apesar de se formar na relação com a cultura adulta, assume um lugar diferenciado da do adulto (COELHO, 2011; COHN, 2004 e 2009; COELHO, 2011; CORSARO, 2005; GOUVÊA, 2003; KRAMER, 2000; PIRES, 2007; SILVA, 2012). Nessa perspectiva,

[...] a criança experimenta tanto uma atualidade ao longo da infância, como um vir a ser, um momento que a prepara para a vida adulta. Mas não podemos esquecer que, para a criança, viver a infância constitui um momento próprio, distinto do adulto. (GOUVÊA, 2003, p. 20).

É importante destacar que a infância não é algo estático, e sim um processo em permanente transformação. A criança se apropria do universo no qual está inserida, aprende, refaz, reconta e reorganiza suas práticas, ou seja, a infância não é um processo acabado e único, pois as interferências culturais, sociais e as aprendizagens irão se modificar ao longo dos tempos, dos processos e das sociedades. Também é válido salientar que cada infância é experienciada, sentida e vivenciada de forma singular, se pautando na cultura própria de cada contexto histórico, social e cultural. Entretanto esse universo possui algumas particularidades em relação ao mundo adulto, o que nos permite falar em culturas da infância e destacar a infância como uma variável geracional, com suas singularidades próprias.

Na perspectiva socioantropológica desta pesquisa, destacamos a especificidade das experiências sociais vivenciadas no cotidiano das crianças indígenas da aldeia Canuanã. Como sugeriu Souza (2005), é preciso pensá-las como sujeitos *na* e *da* história, evitando a visão adultocêntrica. Essa autora

ressalta a necessidade de resgatar o caráter de sujeito social, histórico e cultural dessa criança contemporânea, o que implica colocá-las como autoras das transformações sociais, destacando-se o papel da linguagem.

Participando de sua cultura no convívio com a comunidade e aprendendo com os seus pares, a criança utiliza a linguagem de forma lúdica, como uma forma de protesto, em que é possível romper com as formas fossilizadas e cristalizadas do seu uso cotidiano. A criança tem necessidade de brincar com a realidade, de transformar o seu universo em particular, “dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material” (SOUZA, 2005, p. 49).

Dessa forma, a criança recria sentidos aos objetos que já estão fixados pela cultura dominante, ressignificando espaços, pensamentos, e conhecendo esse universo que é descoberto através da sua criação. Nessa perspectiva, a autora afirma:

[...] na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança o brinquedo é uma necessidade. Se observarmos uma criança pequena em suas atividades, perceberemos o quanto ela busca a satisfação de seus desejos imediatamente. (SOUZA, 2005, p. 49).

É nessa direção que podemos observar as regras intrínsecas aos jogos infantis e das brincadeiras de “faz-de-conta”. Em nossa pesquisa com as crianças indígenas da aldeia Canuanã, pudemos perceber o processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2005) que acontece enquanto realizam seus jogos e brincadeiras. Em uma atividade lúdica através da pintura, as crianças estavam desenhando sobre o “rio”. Alex ao explicar o seu desenho disse: “olha aqui ó tia, o meu desenho tem tudo que índio gosta, tem o rio, tem a brincadeira, a gente gosta é de brincar de índio, aqui tem tudo!”. Perguntamos a ele o que era brincar de índio e ele respondeu: “é saber o que o animal faz!”. Como se pode ver, a criança fala através do seu desenho, demonstrando, de um lado, como ela retira do seu universo cultural as referências fundamentais de sua identidade indígena e, de outro, como o rio se destaca como um elemento importante desta constituição identitária, contudo, sendo recriado por elas, nas suas brincadeiras e imaginação.

Percebe-se, ainda, a importância da linguagem nesse processo de recriação da realidade pela criança por meio do jogo lúdico. A brincadeira traz para o desenvolvimento da criança uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, entretanto ela busca na realidade os elementos para constituição da sua imaginação, “suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível” (SOUZA, 2005, p. 52).

Nesse processo de significação, de recriação e de apropriação da realidade, observamos como as crianças indígenas constituem a sua infância em interação com o contexto sociocultural em que vivem.

5 Considerações finais

Com o olhar atento ao universo da infância indígena da aldeia Canuanã e amparadas por uma abordagem socioantropológica, pudemos rediscutir o conceito de socialização, considerando que as crianças demonstram uma maneira singular de produzir suas próprias culturas.

As crianças indígenas circulam livremente pelos espaços da aldeia, sabem o que lhes é permitido ou não, participam da rotina da comunidade e da preparação de rituais coletivos, demonstram respeito pelos adultos, sempre atentas a aprender com eles, mas também constroem junto a seus pares um universo que lhes é ímpar. Recebem influência das instituições socioculturais que estruturam a vida coletiva, porém não apenas internalizam as informações que recebem do mundo dos adultos, já que produzem culturas e saberes próprios nas trocas realizadas com seu grupo etário.

Acompanhando suas andanças pela aldeia e por meio da cumplicidade que se estabeleceu com as crianças, estas revelaram suas significações a respeito do mundo em que vivem, destacando-se o respeito pela vida comunitária, a valorização de cultura local e a admiração pela natureza. Nessa direção, o rio apareceu como grande matriz que orienta a comunidade, dando origem aos mitos e rituais coletivos, como a brincadeira do Aruanã.

Referências

COELHO, L.S. *Infância, aprendizagem e cultura – As crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani*. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 58p.

_____. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 196-222, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v43n2/v43n2a09.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena*, Barra do Bugres, v. 3, n. 1, p. 93-111, 2004. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/009_ClariceCohn_OsProcessosPropriosDeEnsino.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v269>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex-UFMG, 2003.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/41>>. Acesso em: 21 maio 2013.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. 280p.

MARQUI, A.; COHN, Clarice. Tornar-se aluno(a) indígena: uma etnografia de uma escola guarani mbyá. *Revista-Inter-Legere (UFRN)*, n. 9, p. 206-217, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-404, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

NUNES, Ângela. Reflexões sobre a contribuição das crianças à vida social: o caso da infância indígena no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, III., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, RS: PUC, 2005. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/noticias/987/AngelaNunes.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2012.

PIRES, Flavia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v50n1/a06v50n1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-52.

SILVA, Rogerio Correia. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, n. 20, p. 79-104, dez. 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; Maria Isabel Leite (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. Cap. 2, p. 39-55.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: <ftp://nepi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/1_Antonella.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2012.

VIEGAS, Susana de Matos. O limiar da alegria: estéticas de ação e a ambivalência da cachaça. In: _____. *Terra calada*. Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007a. Cap.VI, p. 183-204.

_____. Socialidade e experiência vivida em contextos ameríndios. In: _____. *Terra calada*: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007b. Cap. II, p. 49-73.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígena e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12647>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

