

Universidade do Estado de Minas Gerais  
Nathalia Cunha Polese

**CRIANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA CANUANÃ (FORMOSO DO  
ARAGUAIA - TO): RELAÇÃO ENTRE CULTURA, INFÂNCIA E  
EDUCAÇÃO**

Belo Horizonte  
2014

Nathalia Cunha Polese

**CRIANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA CANUANÃ (FORMOSO DO  
ARAGUAIA - TO): RELAÇÃO ENTRE CULTURA, INFÂNCIA E  
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Karla Cunha Pádua -  
UEMG

Belo Horizonte

2014

---

P765c Polese Nathalia Cunha.  
Crianças indígenas da aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia – TO): relação entre cultura, infância e educação / Nathalia Cunha Polese. – 2014.  
143 f.: il. enc.

Orientadora: Prof. Dra. Karla Cunha Pádua

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

Bibliografia: f. 122-127.

Inclui anexos.

1. Crianças indígenas – Tocantins – Teses. 2. Educação multicultural – Tocantins – Teses. 3. Escolas indígenas – Tocantins – Teses. 4. Etnologia – Teses. I. Pádua, Karla Cunha. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.71

---

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6ª

Nathalia Cunha Polese. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dra. Karla Cunha Pádua – Orientadora – FaE/CBH/UEMG

---

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli – UFMG

---

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG

---

Profa. Dra Izabel Missagia de Mattos – UFRRJ (suplente)

---

Profa. Dr. José de Sousa Miguel Lopes – UEMG (suplente)

Belo Horizonte, 8 de maio de 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Rua Paraíba, 29 - Funcionários – Campus Belo Horizonte - MG - CEP: 30130-150  
Telefone: (31) 3239-5900 - Fax: (31) 3239-5907 - www.fae.uemg.br - e-mail: fae@uemg.br

Dedico o presente trabalho aos meus amores:  
Celso, Ana e Janaine; minha família, minha  
base.

## **Agradecimentos**

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus. Julgo-me iluminada por ser presenteada por tantas pessoas importantes, puras de coração e fundamentais neste processo de aprimoramento de conhecimentos, de reflexões acadêmicas e de grandes desafios profissionais e pessoais.

Uma eterna gratidão á você, Ana Dege Cunha Polese, minha mãe, meu amor, minha guerreira; ela esteve do meu lado em todos os momentos de decisões, apoiando, segurando minha mão e me dando força. Ensinando-me a lutar pelos meus objetivos e me manter em pé nos momentos de atribulação. Ajudou a tomar decisões fundamentais, entre elas a de abandonar o conforto materno para tentar o Mestrado em outra cidade/Estado, abdicando os mimos que existem no nosso lar. Ela também foi minha “motorista particular”, indo a todos os trabalhos de campo à cidade de Formoso do Araguaia para me acompanhar e estar presente neste sonho que estou prestes a realizar; literalmente comprou este sonho comigo. Todas as palavras do mundo seriam poucas, tamanho o meu agradecimento por você, pelo amor, presteza, conforto, colo, quem dera eu ser um pouco de tudo que você é. Te amo demais!

Sou grata a você, Celso José Polese, meu pai e grande homem da minha vida, meu exemplo de responsabilidade, amor pelo que faz e de luta pelos sonhos. Ele que sempre me escudou e esteve atento aos meus receios, questionamentos e decisões. Também esteve ao meu lado e se dedicou em me dar forças para morar em uma cidade sem o colinho que sempre tive. Te amo!

Muito obrigada, Janaine Cunha Polese, minha irmã, meu orgulho a ser seguido. Ela confiou na minha capacidade, em momentos que nem eu mesma confiava. Foi uma das maiores responsáveis pela minha inserção ao mundo acadêmico, me acolheu “na sua casa” (ou na nossa república), me deu força, carinho e inúmeros conselhos: acadêmicos e não acadêmicos. Nenê, obrigada pelo exemplo, pela dedicação, pelo amor materno que você sempre me dedicou, sou sortuda por estar no mesmo seio familiar e ainda como irmã caçula de uma grande mulher como você. Agradeço também ao meu cunhado Lucas Meneses Mardegam, que também esteve presente nesta jornada e com sua paciência e sabedoria me acalmou em momentos de angústia. Amo vocês meu casal!

Minha gratidão a você, Karla Cunha Pádua, orientadora, mestre, amiga, me ensinou o “be-a-ba” da pesquisa e teve toda a paciência, examinou detalhadamente o texto numa componente e comprometida orientação, dosada de afeto, cumplicidade, liberdade e confiança. Agradeço por ter acolhido com ternura minhas escolhas, por acreditar no meu trabalho, por entender minha ansiedade, por me “segurar” nos momentos de pavor. Pelo muito que com você aprendi na pesquisa e na vida, grata sempre!

Obrigada minha grande amiga, Silvia Lanzioti Azevedo da Silva, que fez parte de quase todo o processo que estive no mestrado, desde a tensão da seleção à qualificação, que além de “dividir despesas” me ensinou que ser uma pesquisadora tem seu lado leve e prazeroso. Xú, obrigada pela alegria de todos os dias!

À minhas avós: Santa e Gelsir, mesmo longe estiveram perto, nas ligações, orações e pensamentos positivos. Às “cunhas” tias (os), primas (os), madrinha Inez, que torceram e que com certeza se orgulham deste momento de vitória.

Aos amigos que fiz em Belo Horizonte: Susan Martins, Renata Costa, Mariana Barroso, Luiza Faria, Luiza Batitucci, Arthur Bandinni, vocês alegram meus dias, são minha família aqui! Obrigada pelo amor de sempre! À “nova república”, Iara Ferreira e Thaianne Cavalcante Sérvio, vocês já são muito importantes pra mim, sempre estará “tudo dominado”!

Aos que estão longe divididos em vários Estados do Brasil (ou até fora do país), mas que sempre se fizeram presente: Cibele Tesser, Marília Matos, Layse Martins, Daniela Fernandes, Lucas Arosio, Monique Torres Mundim, Julia Silva, Michele Pereira, Greice Velho Xavier; saber que tenho vocês me conforta e me engrandece.

Aos colegas de mestrado que participaram desde o início desta jornada: Alexis, Evely, Isabella, Maria Cristina, Mônica, Patricia, Tiago, Vanessa, em especial à Lívia Torres Cabral, que além de colega de aula, de discussões teóricas, dos trabalhos onde procurávamos encontrar algo em comum entre as pesquisas, se tornou uma grande amiga fora da sala de aula, possibilitando que eu participasse da sua vida fora da Universidade juntamente com seu pequeno príncipe Manuel responsável por “aquietar” meu coração, nos nossos momentos de “análise”. Quero ter vocês pertinho para todo o sempre! Amo os dois!

Aos professores do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelas aulas e conhecimentos. Em especial ao professor José Eustáquio de Brito que sempre fez grandiosas contribuições epistemológicas ao meu estudo e com o olhar atento conseguiu encontrar as chaves para solucionar os meus problemas. Grata à Izabel, secretária do nosso programa, com seu jeito único, me auxiliou sempre que foi necessário, obrigada Bebel!

Muito obrigada aos “meninos” da Fundação Bradesco, ao diretor Sr. Ricardo, a Jonas e Francisco, que sempre estiveram prontos para me receber, respondendo e-mails com agilidade e que não hesitaram em fazer minhas travessias (em momentos que eu escolhia como propício), desbravando o lindo rio Araguaia, que se mostraram próximos e respeitosos ao explicarem o funcionamento da aldeia Canuanã, demonstrando seu profissionalismo e dedicação.

Minha gratidão ao cacique da aldeia Canuanã que desde os primeiros contatos se mostrou responsável e autorizou minha pesquisa juntamente com seu povo. Ao “nosso super grupo”: Aisha, Luana, Kaike, Idiwiucu, Marissa, Jaci, Felipe, Alex e Mahalaru, por me ensinarem a ser uma pesquisadora, mas ao mesmo tempo, por me darem tudo de melhor que têm: a pureza e a verdade da infância. Para sempre no meu coração e com toda a gratidão do mundo; sem vocês nada teria acontecido.

Meus agradecimentos a presente banca: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli, Prof. Dr. José Eustáquio de Brito, minha orientadora Prof. Dra. Karla Cunha Pádua, professores que admiro e que já fazem diferença no meu percurso acadêmico.

À CAPES que financiou o presente trabalho e os 2 anos de estudos acadêmicos.

## RESUMO

POLESE, Nathalia Cunha. CRIANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA CANUANÃ (FORMOSO DO ARAGUAIA - TO): RELAÇÃO ENTRE CULTURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A criança é um ser em constante construção. Cultura e Educação estão entrelaçadas ao mundo infantil, sendo que as crianças desenvolvem um olhar específico e diferente dos adultos sobre os acontecimentos cotidianos que as cercam. No entanto, a infância indígena difere de outras infâncias, na especificidade de suas experiências sociais, culturais e educacionais. Esta pesquisa buscou investigar a maneira como as crianças indígenas da aldeia Canuanã transitam entre as suas culturas infantis e o universo cultural em que vivem; compreender a infância indígena a partir do olhar dos infantes e analisar a relação das crianças com os modos específicos de socialização da sua comunidade e com as influências interculturais presentes no seu contexto social. Para isto, optou-se pela pesquisa etnográfica, dentro de uma abordagem antropológica para desvelar este universo da infância indígena, utilizando o instrumento principal da observação participante. A pesquisa de campo, realizada entre maio de 2012 a dezembro de 2013, foi realizada na aldeia Canuanã, localizada em Formoso do Araguaia, estado do Tocantins, onde residem cerca de 1200 indígenas, sendo a maioria deles da etnia Javaé. Para adentrar no universo infantil, a pesquisadora utilizou recursos diversos para aproximação com as crianças, tais como diálogos informais, andanças pela comunidade com registros fotográficos realizados pelas próprias crianças e desenvolvimento de atividades lúdicas, como desenhos livres e pintura. Os resultados da análise apontaram para três categorias que orientaram o presente estudo: o rio, os mitos e a educação bilíngue e intercultural. O rio Araguaia apresentou-se como elo fundamental de conexão da comunidade e o mundo de fora da aldeia e fonte de inspiração para os mitos, que orientam as significações presentes no universo das crianças destacando-se o Aruanã. A proximidade com a escola da Fundação Bradesco e o contato contínuo com não indígenas favorece o estabelecimento de relações de interculturalidade com o mundo “dos brancos”. Na aldeia Canuanã, a língua materna é o Inã, mas as crianças têm oportunidade de aprender o português na escola indígena por meio do ensino bilíngue. Entretanto, elas aspiram freqüentar a escola da Fundação Bradesco, mas isso é mais provável de acontecer com aquelas socializadas em famílias mistas, nas quais um dos pais é não-índio, devido ao domínio da língua portuguesa. Isto não implica a desvalorização da própria cultura, ao contrário, aponta para um desejo de dominar os conhecimentos dos “brancos” para colocá-los ao serviço da melhoria da vida comunitária. Introduz, dessa forma, novos desafios para a escola indígena, no sentido de preparar estas novas gerações para valorizar suas próprias tradições e, ao mesmo tempo, transitar entre os dois mundos.

Palavras-chave: Infância indígena, Culturas da Infância, Educação, Interculturalidade.

## ABSTRACT

POLESE , Nathalia Cunha . INDIGENOUS CHILDREN VILLAGE Canuanã (Formoso do Araguaia - TO) : RELATIONSHIP BETWEEN CULTURE , EDUCATION AND CHILDHOOD . 2014. Dissertation (Master of Education) State University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

The child is a human in constant construction. Education and culture are intertwined to the child's world, where the children develop a specific and different vision from adults about daily events that surround them. However, the indigenous children differ from other childhoods, on the specificity of their social, cultural and educational experiences. This research seek to investigate the way that indigenous children of Canuanã village move among their children's cultures and cultural universe in which they live ; understanding indigenous children from infants vision and analyze the relation of the children and specific modes of socialization of their community and also, intercultural influences presents in their social context . In this sense, it was chosen an ethnographic research, in an anthropological approach to unveil this indigenous childhood universe, using the main instrument of participant observation approach. The field research conducted between May 2012 to December 2013, was held at Canuanã village, located in Formoso do Araguaia, Tocantins, where approximately 1,200 indigenous lives, most of them from Javaé ethnic. To enter the childhood universe, the researcher used various resources to approach with children, such as informal conversations, walking around the community with photographic records made by the children and development of playing activities such as free drawings and painting. The results of the analysis pointed out to three categories that guided this study: the river, the myths and bilingual and intercultural education. The Araguaia River appeared as a key link connecting the community and the outside world and also the inspiration to the myths that guide the meanings present in the universe of children, highlighting the Aruanã. The proximity to the Bradesco Foundation school and the continuously contact with non-indigenous people favors the establishment of intercultural relations with the "white's world" . In the Canuanã village, the mother language is the Inã, but children have the opportunity to learn Portuguese in the Indian school through bilingual education. However, they aspire to attend Bradesco Foundation school, but this is more likely to happen with those socialized in mixed families in which one parent is non-Indian, due to the Portuguese language domain. This does not imply a depreciation of their own culture, in contrast, points out a desire to improve the knowledge of the "whites" to put them at the service of improving community life. So that introduces new challenges for indigenous school in order to prepare these new generations to value their own traditions and at the same time, moving in between the two worlds.

Keywords : Indigenous children , Culture of Childhood , Education , Interculturalism .

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: ADENTRANDO EM UM UNIVERSO DIVERSIFICADO DE SIGNIFICAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A PESQUISA COM CRIANÇAS INDÍGENAS: SUTILEZAS DE UM UNIVERSO ÍMPAR .....</b>	<b>20</b>
2.1 Descrição dos procedimentos utilizados na pesquisa de campo .....	35
2.2 Descrição das crianças pesquisadas .....	42
<b>3. VIVENDO A INFÂNCIA INDÍGENA ÀS MARGENS DO ARAGUAIA E BRINCANDO COM O ARUANÃ .....</b>	<b>47</b>
3.1 Situando a aldeia Canuanã: uma breve contextualização .....	47
3.2 O rio Araguaia e os mitos da aldeia Canuanã .....	59
<b>4. INFÂNCIA INDÍGENA: UM TEMPO SENSÍVEL E DE DESCOBERTAS .....</b>	<b>71</b>
4.1 Descobrimo um novo universo em diálogo com as crianças .....	77
4.2 O cotidiano das crianças - aprendizagem entre pares .....	81
<b>5. A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA SINGULARIDADE DA ÓTICA INFANTIL: APRENDIZAGENS NA VIDA E NA ESCOLA .....</b>	<b>88</b>
5.1 A constituição da pessoa e da corporalidade nas culturas indígenas .....	89
5.2 A escola da Fundação Bradesco .....	92
5.3 Conhecendo a escola indígena .....	97
5.4 A interculturalidade no universo infantil indígena .....	108
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>

## 1. INTRODUÇÃO: ADENTRANDO EM UM UNIVERSO DIVERSIFICADO DE SIGNIFICAÇÃO INFANTIL

*É importante saber que não é  
só a escrita em papel que é válida.  
Sabe por quê?  
Porque nosso povo já viveu muitos  
anos sem participar da escrita  
diretamente e comunicaram  
uns com os outros através da voz,  
dos gestos ou dos desenhos.  
Nelson Xacriabá*

O poema da epígrafe apresenta a especificidade dos modos indígenas de viver e de pensar o mundo. Esse modo próprio e diverso de se comunicar uns com os outros é observado no universo infantil indígena, no qual a criança também se comunica por meio de gestos, desenhos e palavras. Há entre eles, adultos e crianças, um modo próprio e singular de significação e de produção cultural, muito distinto do “ocidental”.

Para compreender como se deu o meu encontro com esse universo, é preciso apresentar brevemente minha trajetória de vida. Nasci no estado do Tocantins, um estado conhecido pela forte presença indígena e “desbravado”, em sua maioria, por gaúchos. Meus pais nasceram e se conheceram no Rio Grande do Sul, onde vive minha família mais ampla. Cresci transitando entre essas diferentes realidades regionais, em contato com diversos povos e convivendo com as especificidades culturais de cada região.

Meu pai, que é agricultor, é um eterno apaixonado pelo estado do Tocantins e suas belezas naturais, um estado promissor na área da agricultura; já minha mãe, sempre foi encantada pelo Rio Grande do Sul, por ser sua terra natal e onde reside a nossa família. Eu nasci no Tocantins e mantenho a mesma paixão do meu pai, já minha irmã, que nasceu no Rio Grande do Sul, compartilha o sentimento materno. Dessa forma, sempre vivemos nesta transição: ora estávamos no sul do país, ora no norte.

Desde criança pude observar os indígenas, que sempre frequentavam a cidade (ainda residindo no Estado do Tocantins). Os indígenas vendiam seus artesanatos, e se relacionavam com os proprietários de terras, pois faziam vizinhança. As trocas ocorriam de maneira natural,

ora nos encontrávamos na cidade na estrada que nos levava até a fazenda (a da nossa família) e também, porque os indígenas são os maiores conhecedores das terras “férteis” da região. Esses contatos despertaram minha atenção por aquele povo diferente, que tinha um modo próprio de se comunicar, e especialmente, pelas crianças indígenas, que participavam de maneira ativa na vida familiar – vendendo objetos, indo à cidade com os pais, estando sempre junto deles.

Criamo-nos no Estado do Tocantins, sempre com muita liberdade, convivendo com índios e não índios e explorando toda esta diversidade cultural, entre contextos regionais diversos e de grandes mudanças culturais. Por julgarem que o estado do Rio Grande do Sul poderia oferecer uma melhor qualificação para suas duas filhas, meus pais decidiram retornar às raízes, mudando-se com toda a família novamente para o Sul do país sem, contudo, perder o elo com o estado do Tocantins.

A educação estava presente em meu cotidiano, pelo fato da família materna ser constituída exclusivamente de mulheres pedagogas. Rodeada por professoras que exerciam a profissão, a escola mantinha-se como o espaço do aprender, mas também como o local onde ficava a maior parte do tempo, no turno inverso às minhas obrigações enquanto estudante. Sempre que era possível acompanhava minhas tias e adorava estar em contato com as crianças e participar da rotina do professor, auxiliando e vivenciando as práticas pedagógicas.

O interesse pela infância surgiu durante esse período, percebendo neste contexto o quão importante eram as ações pautadas no cuidado e na educação para os pequenos. E assim, ainda uma adolescente de 16 anos, decidi sem ter nenhuma dúvida cursar Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, na Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

Durante a minha formação, pude vivenciar realidades diferentes no âmbito educacional, realizando muitos estágios em várias áreas (escola, empresa, hospitais) e participando na universidade de projetos de pesquisa. Alguns estágios eram obrigatórios, porém, minha preferência sempre foi pelos pequenos. O estágio que mais marcou, foi o que realizei na pediatria de um hospital geral da cidade de Passo Fundo (RS). No Espaço Lúdico, eu juntamente com uma estagiária, desenvolvíamos atividades pautadas nas ações de cuidado e educação com crianças hospitalizadas. As que podiam se deslocar até o nosso espaço, permaneciam durante o turno desejado, manhã ou tarde. Orientadas pela supervisora,

realizávamos atividades pedagógicas para crianças de 0 a 12 anos, tais como oficinas, contação de histórias, atividades ligadas a psicomotricidade, enfim, atividades amplas voltadas ao universo infantil, visando à continuação da escolarização mesmo em situação de vulnerabilidade. Para a criança que não podia se deslocar do quarto por questões relacionadas à doença e as que estavam na C.T.I., U.T.I., ou nos setores da oncologia do hospital, as atividades eram individuais e realizadas da mesma forma, diariamente.

Além desses trabalhos desenvolvidos em prol da educabilidade dos pequenos, pude conviver com indígenas e não indígenas, observando como as crianças indígenas, pejorativamente são chamadas de “bugres”<sup>1</sup> no Rio Grande do Sul, eram vistas e tratadas de maneira diferenciada. Entre estas, era visível a diferença nas concepções de infância e de cuidado, observando seus cuidadores, sejam mães, irmãos mais velhos ou tias. Mesmo estando dentro de um hospital, a ânsia pela “liberdade”, por deixar que esta criança indígena explorasse o ambiente no qual estava, era nítido, e por vezes, muito criticado.

Imersa neste universo do mundo infantil, percebi que precisava buscar mais conhecimentos para responder minhas indagações relacionadas aos processos de aquisição do conhecimento, de interação, de socialização, de autonomia, das diversas dificuldades psicológicas, motoras, afetivas e sociais que as crianças apresentavam. Então decidi fazer duas pós-graduações em Belo Horizonte – MG: Psicopedagogia Clínica e Institucional e, por ter grande interesse em conhecer o contexto acadêmico, Docência do Ensino Superior.

Sempre atuando na área educacional como professora, pude voltar novamente ao estado do Tocantins e residir lá por alguns meses. Ao me deparar novamente com a cultura indígena, meu interesse voltou-se para o contexto intercultural que se apresentava de maneira cada vez mais instigante no universo infantil indígena. Este interesse trazia de volta questões que se apresentavam em toda a minha trajetória de vida, ou seja, as relações entre culturas diversas.

Assim, foram se apresentando questões relacionadas ao universo da cultura e da infância indígena, em contextos de intensificação de contatos interculturais, que acabaram por dar origem à problemática do meu projeto de pesquisa, aprovado na seleção do mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Era preciso investigar, estudar e

---

<sup>1</sup> Bugre - s.m. Nome dado ao índio, mormente ao bravo, no Brasil. / Fig. Indivíduo selvagem, grosseiro desconfiado. Ver: <<http://www.dicionarioaurelio.com/Bugre.html>>

analisar a partir de um aparato teórico, as muitas peculiaridades que observava naquela realidade regional do estado do Tocantins, um estado “plural”, que conecta de modos diversos culturas distintas.

A aldeia Canuanã, maior aldeia indígena da região, está localizada nas proximidades do rio Araguaia, sendo que do outro lado do rio, situa-se a cidade de Formoso do Araguaia e a Escola Fundação Bradesco. Esta proximidade coloca em contato constante indígena e não indígenas, seja por meio do turismo e do comércio de artesanato e de peixes, seja por meio do projeto educativo desta Fundação.

Ocorre uma conexão diária entre indígenas e funcionários da Fundação, pois dentro da aldeia foi implantado um Centro de Inclusão Digital (CID), onde os indígenas tem contato com a tecnologia e ao suporte técnico da Escola Fundação Bradesco. Foi por meio deste projeto da Fundação Bradesco que pude conhecer a aldeia Canuanã, antes mesmo de fazer minha proposta de pesquisa para o mestrado. Com o suporte dos funcionários, atravessei o rio Araguaia e adentrei no universo desta comunidade indígena, composta, em sua maioria, pelo povo Javaé e alguns poucos Ava-Canoeiros.

Sempre convivendo com este meio de *interculturalidade* – tomada aqui em sentido amplo, e tendo a impressão que era um “produto” dela, porém desconhecendo o significado teórico do termo, emergiram questionamentos acerca da infância indígena e da forma como a criança indígena percebe estas diferenças culturais. A minha identidade “intercultural” se entrelaçou neste universo e uma imensidão de inquietações surgiu: Como as crianças indígenas observam, significam e reinventam o contexto em que estão inseridas? Como leem o mundo a sua volta? Qual o sentido da infância para esta criança indígena? Como convivem com o contexto escolar e não escolar, numa situação de interculturalidade? Como se relacionam com os conhecimentos escolares? Como a cultura indígena se faz presente nos processos educativos? Qual a importância da cultura tradicional e da socialização comunitária na formação deste sujeito? Muitos questionamentos, dúvidas e anseios de desvelar este novo mundo, mas a partir do olhar infantil.

Na busca de me orientar nesta jornada de conhecer o universo infantil indígena e tentar captar como as crianças percebem o mundo em que vivem, orientei-me por uma postura

metodológica buscando o envolvimento com a comunidade; uma adulta que gostaria de desvelar este mundo a partir do olhar das próprias crianças.

Percebi que para detectar as sutilezas e riquezas desse olhar infantil, a convivência com o grupo é fundamental. Nesta perspectiva, Malinowski (1984) sugere ao pesquisador participar da vida diária dos nativos, pescando, fazendo andanças. A confiança passa a emergir nestes acontecimentos. É importante ressaltar que nem todas as pessoas fazem isso com igual facilidade, e que o pesquisador fica dependente da comunidade, do líder, para a aceitação e inserção nestas atividades. Dessa forma, procurei no decorrer de toda a pesquisa, ter a criança como guia para conhecer o contexto no qual está inserida, a partir de seu próprio ponto de vista.

Minha relação com este contexto tão diverso enfrentou outro desafio epistemológico, o de compreender as culturas indígenas em seu dinamismo, conforme nos ensinou Cunha (2009, p. 340): “a verdade cultural tradicional é a que inventa novos ritos, novas tradições, novos modos de falar, é a que preserva a sua iniciativa na produção cultural. Essa é uma cultura viva”. Embasada nesta perspectiva, busquei compreender a cultura indígena em seus processos cotidianos, acontecimentos diários e conexões que são importantes à comunidade, que a mantêm viva e em constante movimento de reconstrução.

A cultura indígena, conforme destacou Cohn (2009, p.11), pode ser compreendida como “aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade”. No entanto, o processo de socialização das crianças não é aqui pensado como nas teorias clássicas, nas quais as crianças são vistas como receptáculos passivos de papéis funcionais, como chamou a atenção esta autora. Ao contrário, as crianças são vistas aqui como tendo parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade.

A respeito dessas “novas sociologias” postuladas no início da década de oitenta, Setton (2012) ressalta os impactos que tiveram na área da educabilidade das crianças e do mundo infantil. Em sentido mais amplo, houve uma reviravolta dos paradigmas deterministas, estrutural-funcionalistas e marxistas, intensificando o interesse das investigações pelos processos de socialização realizados em contextos sociais não escolares e pelas trocas entre os pares em diferentes espaços sociais e culturais. Esta pesquisa se enquadra neste pressuposto, visto que

se interessa especialmente pela socialização e aprendizagem das crianças indígenas que acontecem também fora da escola.

Criticando a perspectiva reducionista de análise e a função da socialização como finalidade integradora, Setton (2012, p. 30) defende “que o processo de socialização enquanto globalidade inscrita em uma história se expressaria em formas concretas; um processo não reduzido a um sistema exclusivo de determinações estruturais”. A comunidade onde as crianças vivenciam suas ações pode até ter esta estrutura fixa, com uma história traçada, com suas tradições; uma sociedade organizada em prol da sua sobrevivência. Contudo, a criança consegue refazer e readaptar o universo de forma singular, de maneira tal que a transformação infantil do ambiente ocorre naturalmente, identificando assim a não exclusão das determinações sociais, conforme a autora salienta.

Esta concepção de socialização como processo amplo, relacionado a histórias individuais e coletivas, é devedora de uma compreensão dos “fenômenos produtores de sentido” e acontece para a constituição do indivíduo enquanto um ser na sociedade e da sociedade, integrando culturalmente o seu meio. (SETTON, 2012).

Neste novo olhar sobre a infância e a socialização, construído a partir dos anos 90, a criança é vista como um ator social, um sujeito que cria e recria situações, que dá significados à sua vivência e ao contexto conforme realmente é observado, sentido e experimentado. Daí a importância de ouvir sua voz nas pesquisas.

O mundo da criança indígena só mais recentemente tem despertado a atenção dos pesquisadores. Ao sintetizar algumas conclusões de etnografias que abordam essa temática, Tassinari (2007) destaca a autonomia delegada ao mundo da criança indígena e o seu poder de escolha e de decisão, que pode inclusive interferir e afetar a vida dos adultos – seus pais, familiares ou a comunidade. A autora apresenta um estudo sobre a noção que o povo Guarani tem da infância. Diferentemente da visão ocidental da criança como um “ser em formação”, para esta 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” (p.14).

Esta autora menciona também estudos que foram dedicados à educação e ao cuidado com as crianças indígenas, percebendo-as como sujeitos sociais, ativos e interlocutores. Diante destes

trabalhos, já eram postulados de maneira clara a diferença do olhar do adulto perante a criança. A inexistência de castigos, a complacência e o cuidado dos indígenas com as crianças deixando que elas explorassem o mundo ao seu redor, foi muitas vezes questionado pelos ocidentais como ausência de autoridade dos pais e inexistência de um ensino-aprendizagem de modelos e tradições.

A pesquisa proposta foi apresentada ao líder da comunidade. Amparada pela equipe da Fundação Bradesco<sup>2</sup> o estudo que seria desenvolvido foi explicado e o pedido de autorização foi feito formalmente através da carta de anuência<sup>3</sup> juntamente com o projeto de pesquisa que foram entregues e explicados ao líder da comunidade.

Na primeira visita realizada a aldeia, a pesquisadora se reuniu com o cacique e com os professores da escola para apresentar a sua proposta. Também através do caderno de campo – ferramenta indispensável em uma pesquisa de cunho etnográfico – as (primeiras) impressões foram registradas.

Chegando à aldeia, os índios me receberam muito bem e conversaram comigo o tempo todo em português, exceto no momento em que questionei sobre a aprovação ou não do meu projeto. O cacique conversou com os professores indígenas, que estavam na mesma sala de aula que nós: três professores indígenas, dois brancos que são funcionários da Fundação Bradesco e estavam me acompanhando e o cacique, neste momento, o diálogo foi realizado em Inã<sup>4</sup>.

A proposta de estudo foi apresentada e explicada. A sugestão dos outros professores participarem do encontro para a formalização de pedido para desenvolvimento da pesquisa foi feita ao cacique, que fez questão da presença de todos para a “reunião” com a pesquisadora. Com esses pressupostos, como objetivo geral da pesquisa, busco investigar a maneira como as crianças indígenas da aldeia Canuanã transitam entre as suas culturas infantis e o universo cultural em que vivem e, como objetivos específicos: compreender a infância indígena a partir do olhar dos infantes e analisar a relação das crianças com os modos específicos de

---

<sup>2</sup> Os funcionários do Centro de Inclusão Digital (CID) acompanharam a pesquisadora em todas as travessias feitas da cidade (lado da escola da Fundação) à Aldeia Canuanã.

<sup>3</sup> Ver anexo A.

<sup>4</sup> Registros de campo, maio de 2012.

socialização da sua comunidade e com as influências interculturais presentes no seu contexto social.

Para adentrar nas particularidades deste universo infantil, a intenção é reconhecer as vozes das crianças indígenas da aldeia Canuanã e *escutar* o que elas têm a dizer sobre o seu contexto social e cultural, perceber as significações relevantes e os modos próprios de compreender os acontecimentos do mundo que as rodeia. “Olhando, ouvindo e escrevendo” tentaremos compreender as especificidades do universo infantil indígena, utilizando uma abordagem qualitativa através da etnografia, que se constitui em “uma adaptação da etnografia à educação”.

Nesta abordagem, seremos amparadas pela Antropologia, utilizando 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 dará por meio de técnicas lúdicas, tais como desenhos, passeios, histórias, oficinas, etc.

Buscando adentrar no mundo lúdico da criança, será 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, poderemos detectar o que ela pensa, sente e vê da comunidade na qual se insere. Os desenhos produzidos pelos pequenos serão divididos em três “tipos”: livres, temáticos e temáticos controlados (ROCHA, 2005).

Esta proposta metodológica será explicitada no decorrer do trabalho apresentado, mas importa aqui ressaltar que a pesquisa envolve operações de observação, registro e análise, cujos resultados são vistos como uma construção do pesquisador, uma interpretação de tudo o que viu e ouviu no trabalho de campo, influenciada pelas leituras teóricas.

A relevância desse estudo reside principalmente na possibilidade de realizar uma pesquisa em parceria com os infantes, onde eles serão o objeto de estudo e ao mesmo tempo também pesquisadores, pois estarão nos dando sinais de como eles veem e vivenciam o universo em que estão inseridos. Dessa forma, o pesquisador procura na criança e na cumplicidade com

ela, compreender o seu ponto de vista por meio do olhar, do falar, dos gestos e até mesmo do silêncio.

Esta perspectiva encontra-se em consonância com as novas abordagens da infância que percebem a criança como uma fase fundamental da constituição deste sujeito e como um ator social, como um agente do processo do seu próprio conhecimento. A criança indígena aprende e dá significações para o universo em que vive, a partir da convivência e respeito pelos mais velhos – pois encontram neles o verdadeiro alicerce para novas aprendizagens – e junto com os seus pares reconstituem a visão para esta fase da vida em que está inserida.

Compreender este mundo é uma tarefa da antropologia da infância, um campo novo onde ainda há muito a ser descoberto. Os estudos deste âmbito começaram a ser realizados a partir década de 90, buscando uma aproximação da criança para perceber o que ela pensa, sente e produz de fato. Tais concepções se reafirmaram em um contexto mundial em que a criança passa a ser vista como um ser de direitos (SIROTA, 2001).

No Brasil, o interesse pela infância indígena aparece após a Constituição de 1988, neste contexto mundial de conquista de direitos, em que aumenta a curiosidade pela diversidade do universo infantil indígena. Este movimento rompe com os pressupostos que marcaram por décadas uma concepção das crianças como seres desprovidos de intelectualidade, que poderiam ser modelados conforme a vontade dos adultos e das instituições sociais.

As pesquisas sobre a infância indígena que surgem neste novo contexto social e teórico nos revelam a liberdade das crianças, não apenas em questões espaciais, mas também na expressão. Tassinari (2007) chama a atenção para a autonomia delegada ao mundo da criança indígena, descrita nas etnografias, assim como o seu poder de escolha e de decisão, que podem inclusive interferir e afetar a vida dos adultos – seus pais, familiares ou a comunidade. Esta autora destaca que “os povos indígenas não desconhecem a infância, as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social” (2007, p.16).

É no contato com o seu meio social e com pessoas de diferentes idades, contextos e situações que a criança indígena revela a sua autonomia diante da sua própria educação e socialização e o seu papel na construção da cultura em que vive.

A respeito das formas singulares de educar as crianças, estudos sobre os Kayapó ressaltam a importância do fortalecimento dos órgãos sensoriais - que é uma aprendizagem do corpo – e não apenas da transmissão de saberes. Os Kayapó dizem que as crianças “tudo sabem, porque tudo vêem”. Em contrapartida, eles também afirmam que as crianças “nada sabem por que são crianças”, pois ainda não tem os órgãos desenvolvidos para compreender tudo. Deixar que as crianças observem tudo é uma práxis desse povo indígena. Há espaços destinados somente aos homens, outros somente as mulheres, porém na infância todos os espaços podem ser percorridos indistintamente, demonstrando como é possibilitada às crianças, de maneira indiscriminada, a apreensão de novos conhecimentos, a partir do seu olhar e da sua especificidade (TASSINARI, 2007).

Os indígenas conseguem dar uma grande relevância aos processos de aprendizagem que ocorrem na comunidade. A criança pode acompanhar as atividades dos adultos, as contações de histórias pelos mais velhos, alguns rituais, participar da organização da comunidade, onde todos têm a sua função e se ajudam de forma simultânea (COHN, 2009). Não pretendemos desconsiderar a aprendizagem escolar que também é válida e se faz presente no universo infantil indígena, mas pretendemos perceber também as aprendizagens realizadas fora da escola, no seu cotidiano social e cultural.

A criança indígena está inserida em um ambiente diverso e intercultural se entrelaça no contexto ameríndio da contemporaneidade. Isto traz influências para a constituição desta “nova infância” e deste olhar que a criança tem, faz e refaz do universo. Ela encontra-se interconectada nestas mudanças e atribui significados a esse mundo e precisa aprender a viver nele. Perceber, estudar e tentar compreender como essas crianças indígenas estão experimentando e significando este contexto de tantas mudanças sociais e culturais é mais um dos desafios para este estudo, e para tal, a qualidade metodológica é um aspecto relevante da presente pesquisa.

## 2. A PESQUISA COM CRIANÇAS INDÍGENAS: SUTILEZAS DE UM UNIVERSO ÍMPAR

### *O apanhador de desperdícios*

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas a informar:  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 [...]  
 Amo os restos como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso palavras para compor meus silêncios.  
 (Barros, 2003, p. IX)*

Adentrar no mundo infantil é perceber as coisas minuciosas que acontecem e dar importância aos fatos cotidianos. Em uma pesquisa com crianças, até o silêncio pode ser uma fonte ao pesquisador. Por esta razão, o estudioso deve ser como o poeta, um *apanhador de desperdícios*.

A chegada dos anos 90 trouxe para os estudos acerca da infância uma reviravolta. Mesmo com a multiplicidade de abordagens, aponta (SIROTA 2001), identificamos estudos que tem interesse pelo modo de vida, pelo ponto de vista das crianças. Para tanto, os estudos etnográficos auxiliam a orientar a ênfase na diversidade das vivências infantis no mundo contemporâneo e a observar a criança como produtora da vida social e da sua própria socialização.

Em uma perspectiva chamada socioantropologia, buscamos compreender a infância em suas especificidades sociais e culturais e também em sua variabilidade espaço temporal. A infância se caracteriza por ser uma etapa da vida que tem sua cultura própria, sendo uma variável geracional que deve ser articulada com a classe, o gênero e a etnia (SIROTA, 2001). A autora afirma que estas mudanças no modo de perceber a infância tem relação com as mutações da família e do estado da criança para um ser de direitos na contemporaneidade.

Montandon (2001) destaca que nestas novas abordagens da infância acontece um rompimento com as teorias clássicas de socialização e um crescente interesse pelo estudo das crianças como atores e não como objetos da socialização dos adultos. Muda-se o foco da influência dos adultos sobre as crianças para a influência das crianças sobre os adultos, ressaltando o seu papel ativo na produção da realidade e a sua luta cotidiana para ganhar espaços de liberdade e autonomia.

Segundo a autora, esta perspectiva interpretativa e construtivista compreende a socialização não como um processo de adaptação ou interiorização e sim como um processo de apropriação, inovação e reprodução, na medida em que na interação com os adultos e com os seus pares introduzem mudanças na vida social.

As abordagens clássicas concebiam a socialização como um processo unilateral das instituições visando à assimilação, a adaptação e a integração das crianças à sociedade. Estas eram vistas como “placas de cera” sobre as quais os adultos imprimiam a sua cultura. Nas novas concepções de infância, ao contrário, as crianças não são recipientes vazios, travam relações recíprocas com os adultos, participam de socializações múltiplas e concorrentes, sendo produtos e produtores da vida social (MONTANDON, 2001).

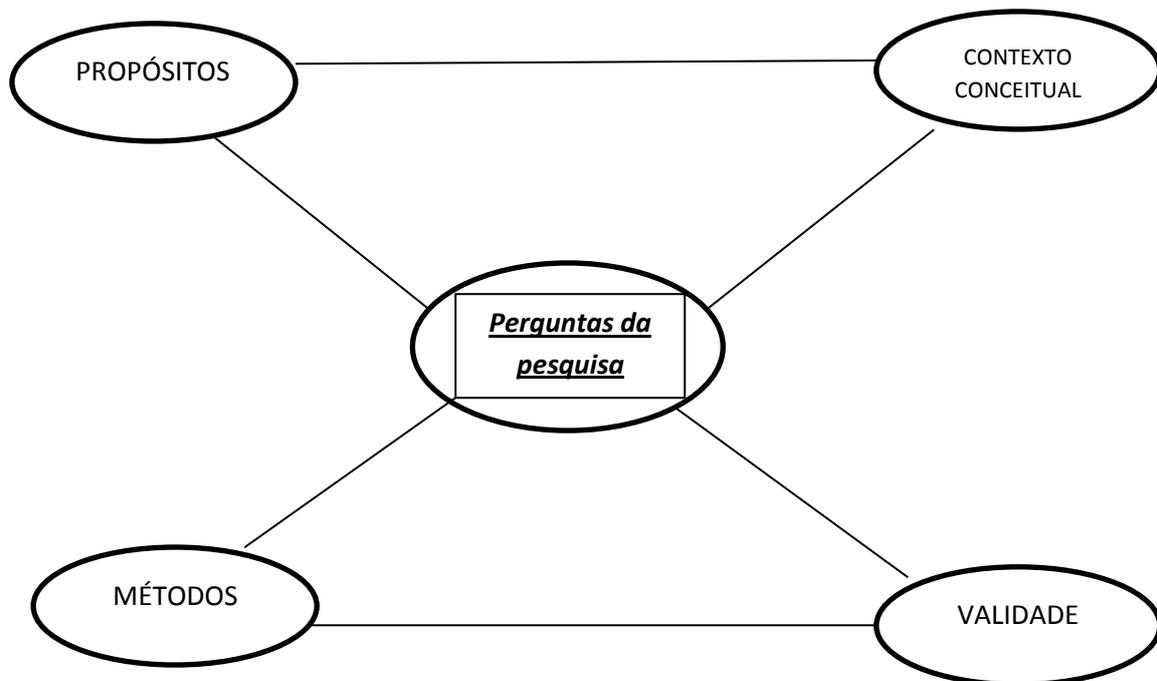
As inúmeras tentativas para romper com a abordagem clássica, segundo Montandon (2001), que via a criança como um ser sem futuro, em devir, em vias de formação, passíveis às ordens e às vontades do mundo adulto, dão lugar a um conceito renovado de socialização que volta o olhar para as crianças como atores e sujeitos do processo de socialização.

A criança passa a ser vista como tendo saberes particulares sobre o mundo, desempenhando um papel na criação do mundo social em que vive e na própria cultura da infância, com poder de criar e recriar o que lhe é transmitido pelas gerações adultas. Esse deslocamento de olhar do “adultocentrismo” para a criança, segundo Cohn (2009), levou ao interesse pela vida das crianças no presente e na sua relação com os adultos e com os seus pares, aproximando o pesquisador das temáticas voltadas para os interesses infantis.

O mundo infantil é rodeado de trocas, brincadeiras e relações das crianças com adultos e entre pares. Quando as crianças interagem, através do lúdico deixando o curso da imaginação livre, representam papéis, e demonstram o que percebem da sua própria cultura. É através da

brincadeira, e desse mundo próprio dos infantes, que desenvolvem o que Corsaro (2005) chamou de *reprodução interpretativa*, processo no qual não apenas internalizam as influências recebidas do mundo adulto, mas também produzem suas próprias sínteses e expressões, em um processo de apropriação criativa. Por meio das diferentes experiências que vivenciam na interação com outras crianças ou com os adultos, elas interpretam e desenvolvem artifícios próprios para resolução de problemas.

Em torno do problema desta pesquisa, que é perceber a forma como a criança indígena significa o mundo em que vive e suas relações com a escola e com o mundo de fora da aldeia, será oportuno situar os propósitos, ou objetivos e os métodos da pesquisa. O esquema de Flick (2009, p.59) traduz a perspectiva metodológica adotada em nossa pesquisa:



*Modelo Interativo de desenho de pesquisa (Maxwell, 2005, p.5)*

Pude vivenciar esta interação em inúmeras situações do trabalho de campo, observando, com um olhar atento e sensível, a forma como as crianças viviam o seu cotidiano e utilizando técnicas variadas de aproximação para adentrar neste universo infantil.

No mês de outubro de 2012, retorno à comunidade e sou recebida calorosamente pelo “nosso” grupo. Havia me organizado para fazer uma atividade lúdica: chefe manda<sup>5</sup>, com intuito de conhecer os espaços mais frequentados e preferidos das crianças. Fui munida de balões e máquina fotográfica para que eles fizessem os registros como quisessem. Antes de começar a atividade, expliquei a todos como iríamos proceder, cada colega teria a sua vez de ser o chefe e teríamos que obedecê-lo.

A proposta da brincadeira foi levada por mim, mas as crianças que iriam orientar o percurso e a organização que faríamos. A escolha dos chefes foi realizada de maneira natural, perguntei ao grupo quem gostaria de ser o chefe, as crianças que tinham este desejo me alertaram e eles escolhiam por idade quem seria o primeiro chefe, a criança mais nova começaria e assim sucessivamente.

Dando continuidade a proposta metodológica que levei ao grupo, *Luana* quis ser a primeira chefe. As crianças brincavam com os balões, e falavam ora em português, ora em Inã, durante o trajeto. *Luana* nos levou a uma árvore, com uma sombra muito agradável. Ela disse: “*é aqui tia, o meu lugar preferido!*”, perguntei o motivo, e ela de imediato respondeu: “*aqui na casa do Paulim é mais fresco, bom de ficar...*”. A “casa de Paulim” fica próxima de uma grande árvore e do campo de futebol, local onde acontecem as atividades recreativas e os rituais da aldeia<sup>6</sup>.

A aproximação é uma ferramenta fundamental para a pesquisa com os infantes e, no caso desta pesquisa, foi mediada pelo trabalho lúdico que permitiu potencializar as trocas entre a pesquisadora e as crianças e obter a confiabilidade delas para adentrar naquele universo infantil. Seguindo as trilhas utilizadas pelos pesquisadores contemporâneos, que se orientam por uma abordagem interpretativa, interacionista e etnometodológica para compreender o ponto de vista das crianças sobre o mundo que as rodeia e construir um olhar atento para esse universo infantil, utilizei o método etnográfico e uma perspectiva sócioantropológica. Procurei ouvir a voz das crianças para conhecer suas competências presentes, seu universo social e cultural, e apreender a maneira como elas produzem significados sobre o mundo em que vivem. Dessa forma, foi possível observar as crianças indígenas da aldeia Canuanã como um *grupo social* que tem posições diversas a respeito da vida, dos contextos políticos e das

---

<sup>5</sup> Anexo D – Álbum de fotos.

<sup>6</sup> Ver foto Anexo D, tirada por Luana mostrando seu local preferido na comunidade. (Anexo – Álbum de Fotos).

estruturas de poder nas quais se inserem. Conforme sugeriu Goldman (2003), posso afirmar que realizei uma “etnografia em movimento”, me envolvendo cumulativamente e ao longo prazo com as crianças e com a comunidade.

O trabalho de campo, para este autor, é uma tarefa que exige zelo e cuidado. Os “informantes” tornam-se amigos dos pesquisadores, pois passam longos períodos juntos, vivenciando as práticas cotidianas. As crianças indígenas fazem este papel, e com o passar do tempo fomos construindo ao longo do trabalho de campo, uma cumplicidade onde eu, como pesquisadora, em alguns momentos me sentia constrangida em registrar alguns fatos. E, alguns acontecimentos ficaram guardados em minha memória, pois a pedido dos pequenos, deveriam ser mantidos em segredo.

Para entender este campo epistemológico, Goldman (2003, p. 12) afirma que é necessária uma convivência diferenciada para apreender o ‘ponto de vista nativo’. Exige uma construção conjunta, na qual cada indivíduo é percebido como um ser concreto, com suas particularidades, agências e criatividade, jamais pensado como “um nativo genérico qualquer”.

Para Goldman (2003, p.16),

Uma teoria etnográfica tem o objetivo de elaborar um modelo de compreensão de um objeto social qualquer (linguagem, magia, política) que, mesmo produzido em e para um contexto particular, seja capaz de funcionar como matriz de inteligibilidade em outros contextos. Nesse sentido, permite superar os conhecidos paradoxos do particular e do geral, mas também os das práticas e normas ou realidades e ideais. Isso porque se trata de deixar de levantar questões abstratas a respeito de estruturas, funções ou mesmo processos, e dirigi-las para os funcionamentos e as práticas.

Procurei seguir na pesquisa este “modelo de compreensão” da etnografia, com o objetivo de compreender este universo infantil com todas as suas singularidades e sutilezas, orientando-me, principalmente, mas não só, pelas falas, gestos, ações e descobertas das crianças no cotidiano da aldeia. Nesse sentido, apropriei-me das proposições de Malinowski (1984) a respeito da etnografia, adaptando-as à pesquisa com crianças, deixando-me afetar pelo outro.

Malinowski (1984) elenca alguns princípios da metodologia da pesquisa etnográfica, que podem ser assim agrupados: em primeiro lugar, o pesquisador deve possuir objetivos

científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna; em segundo, o pesquisador deve conviver com os nativos, sem precisar da ajuda dos brancos e, em terceiro, ele deve aplicar métodos especiais da coleta, manipulação e registro de evidência.

Ao falar das condições adequadas à pesquisa etnográfica, afirma que o pesquisador deve procurar afastar-se dos brancos, e viver na aldeia. Através desta convivência, é possível conhecê-los, se familiarizar com os seus hábitos, costumes e crenças. Aqui reside a diferença entre relacionar-se esporadicamente e estar verdadeiramente em contato com os nativos.

Para realizar com êxito uma pesquisa de campo, e como um requisito preliminar, o contato direto com os nativos deve ser realizado de maneira incisiva. Ao ocorrer algum fato importante ou dramático, é necessário que o pesquisador vá de imediato conversar com os participantes do ocorrido, para coletar a informação; assim os nativos não terão tempo de ter reticências a respeito do acontecimento.

Segundo Malinowski (1984), por vezes, o pesquisador comete ‘erros de etiqueta’, porém, somente com a convivência poderá saber o que é e não é adequado naquela cultura estudada. Quando o pesquisador vai a campo decidido a provar a sua hipótese e é incapaz de mudar o seu ponto de vista, certamente o seu trabalho será em vão. No entanto, ressalta a importância de chegar ao campo equipado com problemas teóricos a investigar e familiarizado com teorias científicas que o ajudem a analisar fatos, acontecimentos e significações.

Ao falar da sua experiência, Malinowski (1984) relata que os brancos, mesmo convivendo com os nativos, nada sabiam sobre eles, apresentando julgamentos carregados de estereótipos e opiniões já sedimentadas. Entretanto, o que estes menosprezam, para o etnógrafo constitui um tesouro científico: as peculiaridades mentais e culturais dos nativos.

Para este autor, na pesquisa de campo, o etnógrafo deve buscar conhecer primeiro, com responsabilidade e cuidado, os elementos mais fixos e regulares da vida tribal, porém, lembra que isto não se encontra formulado em lugar algum, mas resulta de uma busca incessante do pesquisador. Para isto, recomenda o recurso de “coletar dados concretos sobre todos os fatos observados e através disso formular as inferências gerais” (1984, p.24). Parece algo simples, mas esta coleta de dados deve ser organizada de maneira sistêmica e sistemática.

A primeira e principal questão metodológica é o levantamento de dados concretos da cultura nativa em seu sentido mais lato e da sua constituição social. Buscar as regras e regularidades da vida tribal, realçando o que é mais permanente ou fixo, sendo esta tarefa uma construção do pesquisador.

Outra etapa é a descrição da vida cotidiana de uma aldeia, que deve ser observada pelo etnógrafo, considerando uma série de fatos e acontecimentos de suma importância que não podem ser registrados apenas por questionários ou documentos estatísticos, mas observados em sua plena realidade. Estes fenômenos podem ser chamados de *imponderáveis da vida real*. Como define Malinowski (1984, p.29):

Pertencem a essa classe de fenômenos: a rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais; o modo como prepara a comida e se alimenta, o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras; a existência de hostilidade ou de fortes laços de amizade, as simpatias ou aversões momentâneas entre as pessoas, a maneira sutil, porém inconfundível, como a vaidade e a ambição pessoal se refletem no comportamento de um indivíduo e nas relações emocionais daqueles que o cercam.

Para coletar esse tipo de dado, o pesquisador deve participar da vida diária dos nativos, pescando, fazendo as andanças, participando dos rituais – se isso for permitido. Porém, nem todas as pessoas fazem isso com igual facilidade, e o pesquisador fica dependente da comunidade, do líder, para a aceitação nestas atividades. A confiança passa a emergir nestes acontecimentos.

Como se vê, Malinowski (1984, p. 33) aponta três etapas da pesquisa de campo etnográfica:

- 1- A organização da tribo e a anatomia de sua cultura devem ser delineadas de modo claro e preciso. O método de documentação concreto e estatística fornece os meios com que podemos obtê-las.
- 2- Este quadro precisa ser completado pelos fatos imponderáveis da vida real, bem como pelos tipos de comportamento, coletados através de observações detalhadas e minuciosas que só são possíveis através do contato íntimo com a vida nativa e que devem ser registradas nalgum tipo diário etnográfico.
- 3- O corpus inscriptionum – uma coleção de asserções, narrativas típicas, palavras características, elementos folclóricos e fórmulas mágicas – deve ser apresentado como documento da mentalidade nativa.

Todos os aspectos da vida tribal devem ser observados de forma científica, aqueles dados da vida real que a comunidade revela no seu dia a dia e na sua vivência cotidiana, são preciosidades para o trabalho de campo. O comportamento é também um fato de extrema relevância – passível de análise e registro. “Tolo e míope é o cientista que, ao deparar com todo um tipo de fenômenos prontos a serem coletados, permite que eles se percam, mesmo se, não visse a que fins teóricos poderiam servir!” (MALINOWSKI, 1984, p.31).

Todavia, todos estes fatos devem ser formulados de maneira sistemática e científica, não podem se limitar em uma simples anotação superficial. Nos detalhes e na rotina é possível encontrar a riqueza e a forma que a comunidade se organiza. Ao afirmar que “o tratamento científico difere do senso comum” (MALINOWSKI, 1984, p.25) ressalta que após adentrar certo mundo social para fazer um trabalho etnográfico, o pesquisador deve construir um “esquema mental” para organizar empiricamente os diferentes temas e tipos de dados coletados em campo e articulá-lo com o conhecimento científico para de fato conseguir compreender o ponto de vista de determinada comunidade.

Geertz (1975, p.10), ao falar da cultura, afirma que o homem é um animal que está diretamente ligado “a teias de significados que ele mesmo teceu”, portanto a cultura é construída, interpretada e está sempre sendo (re) significada. Por esta razão, enfrentamos uma *emergência dos signos sociais*, pois esta teia, como afirma o autor, é tecida dia a dia através do envolver-se com o outro, do aprender a apreender e do envolvimento com as significações da comunidade.

Estudos que enfocam as interações das crianças entre si, durante as brincadeiras e jogos, revelam que elas são capazes de argumentações complexas, e a sua análise permite identificar a significação que atribuem a determinados temas. “O estudo das conversações das crianças permite compreender como aprendem, por que fazem e o que fazem, e porque acolhem uma ou outra posição”, argumenta Montandon (2001, p.44).

Como um grupo social, que tem uma cultura específica, a infância precisa ser compreendida em sua pluralidade de vivências e inserida em tempos e espaços específicos. Nesse sentido, é preciso pensar as crianças indígenas em suas particularidades e inseridas em um universo social e cultural muito diferente das crianças ocidentais.

A intenção é dar voz a criança indígena, para que a mesma se torne a agente do processo e da construção da pesquisa. Teremos o resultado de uma construção conjunta, na qual as crianças pesquisadas nos orientarão e nos auxiliarão no processo de pesquisa, sugerindo temas e questões, mas para isso é necessário todo um esforço para nos colocar no lugar delas.

Na pesquisa, também foi importante a interação e o diálogo com os pais das crianças e outros adultos que faziam parte do seu cotidiano. Estes tiveram um papel de interlocutores no processo de entendimento do universo que as crianças me apresentavam. Seguindo as questões que emergiam no diálogo com elas, me aproximei dos adultos para aprofundar o conhecimento sobre as regras sociais, o convívio na aldeia, as práticas culturais, as mitologias, a relação com a escola, as lideranças comunitárias, dentre outros aspectos importantes para compreender este universo infantil.

A ênfase pela escuta das crianças justifica-se por reconhecê-las como “agentes sociais”, competentes, conhecedoras de sua cultura, que tem uma forma única de se comunicar e perceber as transformações sociais. Ao dar voz à criança e *escutar* o que ela tem a dizer, reproduzir e transformar sobre o seu contexto social e cultural, perceberemos as significações relevantes de como elas compreendem os acontecimentos da sua vida sociocultural. “As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca da sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência” (ROCHA, 2005, p.46).

No estudo proposto, pretendemos perceber como as crianças indígenas significam o universo escolar e a comunidade em que vivem e as suas relações com o mundo de fora da aldeia. *Auscultar* será uma “ferramenta” para conseguir adentrar neste mundo infantil, e entender a contribuição que as crianças dão para a construção da sua vida social e cultural.

Geertz (1975) apresenta a “descrição densa” para apreender o código cultural ou o universo imaginativo que os atores sociais utilizam em determinado contexto, inspecionando como os significados são produzidos, percebidos e interpretados por eles. Para isso, segundo o autor, é preciso situar-nos de maneira exaustiva no seu contexto de vida e conversar com eles, deslocando nossa familiaridade para tentar ver as coisas do ponto de vista das crianças. É o que pretendemos fazer diante do universo infantil indígena, objeto desta pesquisa.

O lugar da criança na pesquisa científica tem conquistado uma grande evolução, na ótica de outros campos científicos como na Antropologia, Sociologia, História, de modo que diversas áreas do conhecimento estudam e problematizam a infância, e a colocam como categoria. A infância passa a ser objeto de estudo com suas dimensões estruturais, sociais e culturais, um terreno “fértil”, no qual a criança consolida e refaz o significado desse período da vida, situada em contextos sociais e culturais diversos. As crianças são agora pensadas como vivendo múltiplas infâncias, cuja compreensão exige do pesquisador considerar também a pluralidade de suas dimensões de vida: geracional, de classe social, de gênero e etnia.

Nesta pesquisa pretendemos buscar o auxílio da Antropologia para compreender o que acontece de maneira empírica com as crianças indígenas, no seu contexto de vida e no convívio com os adultos e outras crianças da sua aldeia, e os significados que atribuem aos eventos da sua vida cotidiana. Para compreender como a criança, e em especial a criança indígena, percebe o mundo que a rodeia, buscaremos nos amparar no viés das ciências sociais e humanas e procurar aportes teóricos que se situam na interface da Antropologia com a Educação.

Nesta perspectiva, o percurso metodológico escolhido, apoiado pela Antropologia, parte da construção de um olhar, de uma escuta sensível para perceber, captar e compreender o mundo infantil e as trocas realizadas entre adultos e crianças.

Para Oliveira (2000), o olhar, o ouvir e o escrever constituem os três pilares da pesquisa Antropológica. Quanto ao olhar, que corresponde à fase da observação, nunca é desprovido dos conceitos e das vivências do pesquisador, os quais moldam o objeto investigado. Ao iniciar o trabalho de campo, o pesquisador leva consigo todo o conhecimento prévio que traz da sua bagagem teórica e do que já conhece daquela cultura. Seu olhar já foi instrumentalizado e sensibilizado pelo referencial teórico adquirido ao longo de sua trajetória acadêmica.

Juntamente com o olhar, o ouvir acompanha o trabalho de observação, coleta e análise de dados. Olhar e ouvir não são independentes, um está concomitante com o outro. Como Oliveira (2000, p. 21) afirma: “ambas complementam-se e servem para o pesquisador como duas muletas (...), que lhe permitem caminhar, ainda que tropeçadamente, na estrada do

conhecimento.” O autor utiliza a metáfora propositalmente, pois permite lembrar que a caminhada da pesquisa é sempre difícil e sujeita a muitas quedas.

Neste trabalho, o meu olhar se voltou para o universo da infância indígena, considerando a sua relação com comunidade e com a vida da aldeia Canuanã onde vivem, participando de ações, tarefas, costumes, que possibilitem ao pesquisador conhecer o cotidiano deste povo, em especial das crianças. Para isso, foram realizadas visitas à aldeia, durante todo o período da pesquisa (2012 e 2013), por breves períodos de tempo, buscando contato direto com as crianças dentro e fora da escola indígena que frequentam, exercitando o olhar, o ouvir e o escrever mencionados acima.

Este tipo de olhar a partir de dentro da cultura estudada e de interação entre nativo e pesquisador é nomeado de “observação participante”, na qual o pesquisador passa a fazer parte daquela comunidade de maneira efetiva. Através da observação participante, segundo Oliveira (2000, p. 34),

os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar – isto é, peculiar à Antropologia, por meio da qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro a partir “de dentro”, em sua verdadeira interioridade.

No caso das pesquisas com crianças, o pesquisador deve se colocar diante dos fatos com a curiosidade de uma criança, como se estivesse observando pela primeira vez. Para tanto, ele terá que deixar de analisar os fatos como um adulto, para poder entender o mundo social e cultural da infância. Neste mesmo aspecto, Bakhtin (2003, p.23) destaca:

devo entrar em empatia com este outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.

Este lugar que o autor relata, é o lugar de exotopia. O pesquisador não ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar. Deve centrar seu olhar sobre o outro, e isso não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Tentando captar algo do modo como ele se vê (no caso a criança) para depois assumir plenamente o lugar exterior e dali, configurar, escrever, através dos conhecimentos epistemológicos do que a criança vê, e do que o pesquisador verá.

Em uma pesquisa onde a criança é o ator principal, é preciso dar a ela liberdade para falar o que quiser e espaço para expressar seus sentimentos. Como agente do processo, a criança será o pesquisado, mas ao mesmo tempo também poderá fazer o papel de pesquisador, dando suporte ao conhecimento e tendo função fundamental na pesquisa. Trata-se de escutar as suas vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do conhecimento epistemológico do pesquisador e do olhar preciso do mesmo, de modo a ser capaz de captar os acontecimentos por meio de várias perspectivas. Uma opção de ajuda ao pesquisador, segundo Rocha (2005), para enfrentar esses desafios teórico-metodológicos, é manter um diálogo com vários campos dos conhecimentos, para ter as ferramentas conceituais necessárias.

Normalmente, os adultos mantem uma postura de controladores ativos das crianças. Fazem perguntas óbvias a serem respondidas, e tem como resultado respostas e tolerância mínima da criança, através de longos silêncios. Já os professores conseguem explorar o mundo infantil através de perguntas mais sofisticadas desenvolvendo o potencial de aprendizagem e a interação com a criança, ressalta (CORSARO, 2005).

Entretanto, para se colocar no lugar da criança, segundo Rocha (2005, p. 45) é preciso ampliar a “simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”. No entanto, é bom lembrar que a criança não se comunica somente pela fala, a linguagem oral é acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais, o que sugere que a pesquisa com crianças exige uma atenção às suas diferentes linguagens.

Para melhorar a comunicação do pesquisador adulto com a criança, uma ferramenta útil, segundo Rocha (2005), é incluir a criança nas decisões dos procedimentos metodológicos, conhecer o que elas gostam de fazer, para poderem assim demonstrar com mais naturalidade o que de fato acontece no seu cotidiano.

Nesta perspectiva, técnicas como análises de desenhos e observação participante, normalmente usadas na Psicologia e na Antropologia e preferidas nas pesquisas com crianças, possibilitam a ampliação de ferramentas para perceber e entender o mundo infantil, bem como distingui-lo do mundo adulto, percebendo semelhanças e diferenças.

Além disso, ao adentrar no campo, o pesquisador precisa de técnicas para ser aceito, e conseguir o seu material para a pesquisa. Entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos, constituem o universo do pesquisador da infância, que deve perceber os acontecimentos de um modo sutil, para entender a cultura local (ROCHA, 2005).

Muitos pesquisadores da infância se limitam a espaços escolares, por exemplo, não entram em casas de bonecas, nas caixas de areia, no trepa-trepa. A partir desta observação, o autor decidiu adotar uma estratégia de entrada “reativa”. Depois de olhares curiosos e desconfiados, e através do trabalho etnográfico, procurou se colocar no lugar da criança, permanecendo em ambientes que não são “próprios dos adultos”, no qual as trocas gradualmente vão acontecendo e ocorre a aceitação de um “adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande” (CORSARO, 2005, p. 451).

Mas para isso, o pesquisador precisa conquistar a confiança da criança, procurando tornar-se e ser visto como um amigo. É claro que este processo leva algum tempo, até que o etnógrafo encontre uma forma de se comunicar com o grupo – cultura – sociedade, procurando recursos para a aproximação e colocando-se sempre como um parceiro. Corsaro (2005, p.464) afirma: “esta é uma vantagem única da etnografia longitudinal, pois o pesquisador cresce com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um adulto especial”.

Para a inserção no cotidiano das crianças indígenas, foram realizadas visitas a aldeia, por períodos mais esporádicos durante o primeiro ano e mais intensos no segundo ano da pesquisa. Após autorização das lideranças comunitárias e dos familiares, buscamos a aproximação com as crianças utilizando técnicas lúdicas, tais como desenhos, passeios, histórias, oficinas, etc., como recomenda Pires (2007). Esta autora exemplifica as atividades de troca com as crianças indígenas em um estudo que realizou: “As atividades funcionavam assim: em cada período do dia, seja manhã ou tarde, pedia que as crianças fizessem pelo menos, um desenho ou uma redação. Isso era considerado ‘trabalho’. Depois disso, as crianças eram liberadas para brincar” (PIRES, 2007, p.230).

No meu trabalho com as crianças indígenas da aldeia Canuanã, com intuito de me aproximar mais ainda deste universo e perceber quais eram os temas que mais se destacavam na vida delas, questionei as crianças que material eles gostariam de utilizar para a produção de desenhos. De maneira bastante participativa, a escolha unânime foi da tinta guache. Fiquei

receosa, pois através da minha práxis como professora, sei que o trabalho lúdico com este material requer cuidados e combinados a serem seguidos, e como o nosso grupo é constituído por diferentes faixas etárias o trabalho poderia ser prejudicado, mas felizmente me enganei. Em julho de 2012, ao retornar a aldeia, fizemos esta atividade. As crianças me avistaram e já foram convidando as demais, curiosamente, o grupo sempre foi o mesmo em todas as visitas à aldeia.

Orientei que eles desenhassem o que quisessem e assim foi feito. A produção foi realizada no pátio da escola e o silêncio reinava e a organização também. As crianças não apresentam problemas em cumprir acordos e estavam encantadas por poder manusear a tinta e o pincel sem um tema específico<sup>7</sup>.

Meu objetivo era perceber os principais temas trazidos pelas crianças, e sem imposição, isso foi alcançado. O rio, a mitologia e a educação bilíngüe e intercultural foram os temas que mais se destacaram, transformando-se nas principais categorias de análise da pesquisa. Dessa maneira lúdica e orientada por uma postura epistemológica e conhecimentos teóricos, pude elencar as categorias centrais do meu trabalho. Importa ressaltar que, para isto, concorreu um olhar criterioso que buscou seguir as pistas das próprias crianças para poder então perceber os temas que realmente se sobressaíam naquele universo infantil indígena.

Para adentrar no mundo lúdico da criança, utilizei o desenho no qual a criança expõe o que é mais evidente e mais óbvio para ela. Para a autora, precisamos utilizar outros aportes etnográficos. Pires (2007) afirma,

quando combinado com a observação participante, é que os dois instrumentos potencializam a sua utilidade. Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada (PIRES, 2007, p. 236).

No presente estudo, irei dividir os desenhos em três “tipos”: livres, temáticos e temáticos controlados, como sugeriu Pires (2007). A partir dos desenhos livres e da sua interpretação pelas crianças, irei categorizar as produções em ‘temas’ que serão organizados por uma classificação. Assinalando aqueles que aparecem com mais frequência. E depois como forma

---

<sup>7</sup> Ver foto Anexo D: Crianças na primeira produção com tinta guache (Anexo – Álbum de Fotos).

de aprofundamento nos assuntos da pesquisa, alguns temas poderão ser solicitados, mas a criança terá a liberdade de desenhar conforme seu interesse.

Os desenhos úteis para a pesquisa antropológica são, sem dúvida, aqueles nos quais as crianças se esmeram nos comentários. No entanto, diferentemente dos psicólogos, os antropólogos não são treinados a inferir qualquer conclusão com base em desenhos (PIRES, 2007, p. 242).

A reflexão da própria criança sobre aquilo que ela mesma desenhou e a sua reação aos desenhos das outras crianças devem ser incentivados, porque são matéria prima para a pesquisa. “Os desenhos indicam a direção que a observação deve tomar”, salienta a Pires (2007, p. 245).

Na proposta metodológica desenhada na pesquisa, foi pensado que as crianças alfabetizadas escreveriam a “tradução do desenho” e que as não alfabetizadas seriam gravadas, ao relatar a sua interpretação. Porém, como sempre ocorre no trabalho de campo, isso não aconteceu como o previsto, porque não foi aceito pelos pequenos. As crianças argumentavam que o desenho falava por si, não sendo necessária a gravação ou a tradução do desenho por meio da escrita. Um fato curioso e que demonstrou claramente o desejo das crianças, ocorreu quando *Kaike*, que ainda não era alfabetizado, entregou o desenho e eu pedi que ele explicasse a sua produção. Ao perceber o gravador, começou a falar em Inã, demonstrando que não estava satisfeito com a minha postura. Ao tirar o gravador, ele então contou o que havia desenhado.

A mudança que tive que adotar na metodologia deve ser postulada como uma aprendizagem trazida pelo trabalho de campo, mostrando que o pesquisador deve estar aberto para reorientar os passos da pesquisa, de acordo com as questões que emergem na interação com os sujeitos pesquisados. No caso em questão, observei que a utilização do gravador trouxe certa “timidez” que não era própria do grupo, trazendo desconforto e deixando as crianças pouco à vontade para falar e expressar o que desejavam.

Olhando, ouvindo, observando ativamente, deixando que a criança explore o mundo que está ao seu redor, através de atividades lúdicas e produções artísticas, como o desenho, o pesquisador deve tentar traduzir tudo o que viu e ouviu em textos que darão origem ao produto final da pesquisa.

Segundo Cardoso (1986), no momento da escrita, de traduzir fatos observados em textos acadêmicos, nenhum pesquisador o fará sozinho em um processo solitário ou em um monólogo, mas socialmente em uma “comunidade de comunicação” e de “argumentação”, constituída nas experiências vividas no contato com a aldeia e com os paradigmas teóricos da sua disciplina. Para contornar uma dificuldade evidenciada em uma pesquisa etnográfica, ou antropológica - as diferenças de “idiomas culturais” – este autor recomenda transformar o informante em interlocutor, de modo a possibilitar uma verdadeira interação e diálogo entre nativo e pesquisador.

Após a coleta de dados, uma das fases principais da pesquisa de campo, e diante do grande volume de fatos e dados obtidos, Malinowski (1984, p. 26) recomenda transformar sempre que possível todo esse material coletado “na forma de diagramas, planos de estudo e pesquisa e quadros sinóticos completos”. Este autor também nos lembra que um trabalho etnográfico só tem valor científico se nos permite diferenciar os resultados de uma observação direta das declarações e interpretações dos nativos e os que são baseados na própria interpretação do autor.

Mas, de toda forma, o pesquisador coloca em suas observações, inevitavelmente, as suas percepções e concepções, o que significa que a subjetividade do observador interfere na pesquisa de campo. Mesmo assim, devemos empenhar-nos em deixar que os fatos falem sobre si. É importante que essa observação e transcrição dos fatos ocorram desde o início do trabalho e nesta perspectiva o diário de campo ou o diário etnográfico é um documento fundamental.

Geertz (1989) nos lembra que, por mais que a análise procure penetrar no objeto, como é a proposta deste estudo, ela é sempre uma construção do pesquisador, uma interpretação de tudo o que vimos e ouvimos em nossa trajetória acadêmica e nas construções no decorrer de nossas vivências. Portanto, Geertz (1989) nos leva a perceber que as operações de observação, registro e análise encontram-se entrelaçadas, sendo o resultado final do trabalho de uma reconstrução da realidade feita pelo pesquisador.

## **2.1. Descrição dos procedimentos utilizados na pesquisa de campo**

Adentrar no mundo infantil em uma perspectiva diferente das que conhecia e em um contexto cultural e de aprendizagem muito diverso das crianças brancas e ocidentais me trouxe muita ansiedade. Foi através das leituras e do que os autores lidos descreviam, contavam e falavam sobre as pesquisas vivenciadas neste universo singular, que pude perceber o que realmente me esperava: um grande e belo desafio de adentrar neste universo infantil indígena.

Conhecer uma infância onde a criança pode realmente ser a “detentora” do seu saber e construir aos poucos o seu conhecimento, através da exploração do mundo social, da aprendizagem com seus pares e no convívio com os mais velhos, me fez ter a certeza de que o mundo infantil indígena traria uma grande contribuição à minha vida como educadora e à pesquisa que estou me propondo a fazer.

Com o olhar incerto, e sem grandes questionamentos, como nos orienta Malinowski (1984) para o primeiro contato para a pesquisa ‘etnográfica’, fui à aldeia Canuanã localizada no estado do Tocantins. Com o auxílio dos funcionários da Fundação Bradesco, escola regular situada na cidade de Formoso do Araguaia (TO) pude atravessar o rio Araguaia e ter um auxílio para o que fosse preciso, pensando nos aspectos mais “práticos”, como chegar a aldeia, ter o primeiro contato com os indígenas, ser apresentada a eles. A Fundação Bradesco está localizada do outro lado do rio Araguaia e margeia a aldeia ou faz com ela “vizinhança” e atende crianças e adolescentes da região, principalmente as crianças que moram no meio “rural”, e também os indígenas.

Esta Fundação instaurou na aldeia um Centro de Inclusão Digital (CID), projeto realizado pelo Banco Bradesco com fins filantrópicos e por essa razão presta assessoria à comunidade semanalmente. Como não haveria outra forma de chegar à aldeia, pedi auxílio à Fundação que prontamente aceitou, e todas as vezes que vou a trabalho de campo, conto com os funcionários que fazem a minha travessia e me acompanham durante o meu trabalho (aproveitando para estar no CID).

Minha primeira visita à aldeia aconteceu no mês de maio de 2012. Durante a travessia do rio, o barqueiro foi me contando muitos ‘causos’ da comunidade, juntamente com o funcionário que tem um grande contato com os indígenas da aldeia, em decorrência do trabalho no CID. Com um olhar preconceituoso, eles me alertaram dos perigos de estar dentro de uma

comunidade indígena, portando um fenótipo que me identifica claramente um ocidental (não teria como passar despercebida).

Neste trajeto, já me encantei pela paisagem do rio Araguaia, um rio extenso, com uma natureza exuberante. É rodeado de mata do cerrado e muitos animais, que além de serem vistos, são ouvidos: a sinfonia dos pássaros é perfeita.

Chegando à aldeia já nos deparamos com um grande choque cultural. Alimentos e muita sujeira como plásticos, papéis, folhas e alguns objetos a beira do rio, o que causa um mal cheiro terrível, além de muitos insetos.

O estado do Tocantins é marcado pelo calor, portanto, a adaptação com o clima também seria um desafio. Por ser o primeiro contato, tive que me propor às questões mais ‘burocráticas’, que foi conversar com o cacique e pedir autorização para a minha pesquisa. Acompanhada do funcionário da Fundação Bradesco e de dois professores indígenas, expus ao cacique o que pretendia fazer. Ele estava visivelmente alterado (os olhos vermelhos e não prendia o olhar em ninguém), então nem precisei conversar muito e ele autorizou a pesquisa, havia levado um documento (carta de anuência) para que a autorização fosse documentada.

A primeira visita foi para conhecer a aldeia Canuanã e ter realmente esse reconhecimento de campo. Percebi que a aldeia é composta de casas de alvenaria, onde residem brancos que são casados com os indígenas e as tradicionais ocas. As apreensões que havia carregado acabaram quando percebi que o universo infantil estava posto (e agora autorizado) para ser analisado, pesquisado e vivido.

No mês de julho do mesmo ano (2012), retornei à aldeia. Agora com o objetivo de me aproximar das crianças. Por ser período de seca e de férias escolares (tanto na aldeia como na cidade), o rio Araguaia já estava baixando, mas fizemos a travessia (eu e os funcionários da Fundação Bradesco), tranquilamente. O rio continua sendo uma referência, pela beleza, sentimentos e sensações que trazem à pesquisadora e ao desafio que estou me propondo a fazer. Ele se apresenta como uma porta que se abre, acolhe e conforta. Em torno do rio havia muitos acampamentos de turistas.

Novamente, contei com meus conhecimentos de pedagoga para tentar me aproximar. Levei comigo algumas estratégias como doces e propostas lúdicas para aproximação. Logo que chegamos à aldeia, me deparei com um grupo de crianças, de 3 a 10 anos, que estavam brincando em um trator. Aproximei-me e um deles me deu a mão e sorriu. Falei com ele em português, e ele respondeu novamente com um sorriso. Pedi que o grupo descesse do trator e em fração de segundos, todos estavam à minha volta.

Neste dia, me aproximei das crianças, tiramos fotos, conversamos - hora em português, hora na língua materna, nestes momentos contava com a ajuda dos pequenos que faziam a “tradução simultânea” do que estava sendo dito – e passeamos pela aldeia, onde as crianças tiravam fotos dos seus lugares preferidos na aldeia. Nestes momentos, pude conhecer um pouco o que as crianças pensavam e como percebiam a aldeia e este meio em que estavam inseridas. Muitas indagações ficaram e a certeza de que este “mundo” é recheado de singularidades, deixando emergir sentimentos e novas concepções.

A proposta agradou a todos, pois neste misto de conhecer um novo e diferente adulto e de se colocarem como os conhecedores do contexto da aldeia e de alguma forma estar dominando a situação, as crianças se sentiram a vontade e me deixaram também muito tranquila para fazer minhas observações e com o sentimento de dever cumprido, que era de ter este contato mais íntimo e de confiança com os pequenos. Eles solicitaram que na próxima visita, eu levasse tinta para que brincássemos.

Como estávamos no mês de férias, retornei a aldeia dias depois. As crianças foram muito receptivas, mas logo que me encontraram lembraram-se do nosso acordo: que era levar tinta guache para a produção de desenhos e realizar um “trabalho” (como elas definiram). Foi o que fiz, levei o material e nos reunimos na área de fora da escola com a autorização do cacique. As crianças me auxiliaram e arrumamos todas as coisas, forramos o chão, separamos as tintas e papéis. Elas passaram uma manhã inteira pintando. Era nítida a satisfação de poder estar fazendo aquela atividade. Não orientei que fizessem algo em específico, mas os desenhos que mais apareceram foram casas, pessoas e situações que envolviam os mitos ou relacionadas ao seu cotidiano infantil. Esta atividade foi muito produtiva, pois percebi que poderei utilizá-la de maneira sistemática como metodologia do trabalho que estou me propondo a fazer.

Retorno à aldeia no mês de outubro, agora com um pouco mais de clareza do que realmente quero fazer. Os meses vão passando e quanto mais me aprofundo nesta temática, através das leituras e dos contatos em campo, mais me apaixono, surpreendo e questiono como será este desafio e o que teremos como resultado. A Universidade do Estado de Minas Gerais me auxiliou com as despesas da viagem, esta conquista foi de grande valia, pois motiva ainda mais o pesquisador. Permaneci 7 dias no Estado do Tocantins.

Desta vez, além da inserção na aldeia, tracei outros desafios: na cidade de Gurupi (TO), tentar um contato com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, para buscar dados sobre a escola indígena. Em todas as conversas que até o momento havia tido com as crianças, a escola se mostrou uma importante referência, o que me instigou a buscar compreender um pouco mais este universo. Também na cidade, deveria entrar em contato com a Funai, para solicitar autorização oficial para a minha pesquisa. Na secretaria regional de educação, ainda não alcancei meus objetivos, pois tive alguns entraves. Já na Funai tudo transcorreu conforme o previsto.

Na aldeia Canuanã enfrentei novamente o desafio de me inserir no universo infantil, através de andanças na aldeia orientadas pelas crianças. Pude perceber questões que só através da observação participante é possível detectar: como a criança percebe o meio em que vive e os lugares que considera mais importantes da aldeia. Os diálogos travados nestes percursos foram me apresentando o que é para elas estar naquele meio. Novamente, utilizei do lúdico para que a atividade fosse mais atrativa, brincamos de “chefe manda” e durante o trajeto, uma criança era responsável por guiar o grupo. Levei balões, e quando parávamos no local previsto pelo “chefe”, as crianças brincavam.

Também me propus a conversar com as mulheres indígenas e entender o contexto em que vivem. Foi muito interessante, pois acompanhei o trabalho árduo das mulheres, que estavam trabalhando debaixo de um pé de manga. Passaram a tarde produzindo uma roupa para os homens, que a utilizariam em uma festa que aconteceria na comunidade.

Ainda neste dia, conversei com a única mulher branca da aldeia, casada com um indígena e professora concursada da escola da aldeia Canuanã. Ela me contou as dificuldades e algumas curiosidades sobre este universo, na perspectiva de uma não-índia.

No decorrer dos três dias que permaneci na aldeia, também assisti uma aula do 1º ano da escola indígena. A aula foi ministrada na língua materna Inã<sup>8</sup>, na qual o professor era índio. Nesta turma, havia somente uma criança branca, considerado “o diferente” e tratado como tal. A turma observada foi escolhida pela orientadora da escola, e minha entrada foi autorizada pelo cacique e pelo diretor. A coordenadora da escola, índia, me mostrou todas as turmas e foi muito solícita. Conversei informalmente com o diretor da escola, que é branco e também me contou coisas interessantíssimas.

Esta ida a aldeia foi muito produtiva, pois adentrei no universo infantil e agora, tenho muitos questionamentos a serem estudados e pesquisados. Terei que ser como o poeta da epígrafe, “*um apanhador de desperdícios*”. O grupo de crianças que pretendo acompanhar também está se delimitando, e por enquanto, serão crianças de 3 à 10 anos. Estou chegando a esta conclusão, pois este é o grupo que sempre me acolhe. Isto pode mudar no decorrer da pesquisa.

A produção acadêmica se intensificou, e só pude retornar ao estado do Tocantins no mês de julho. Novamente, fui muito bem recebida pelos funcionários da Fundação Bradesco que sempre me acolhem com muito carinho e respeito. Marquei com eles os dias que iria visitar a aldeia, e fomos ao final do mês de julho. Ficamos na aldeia dois dias.

O rio estava baixo, estávamos em época de seca. O funcionário da Fundação disse-me que iríamos atravessar de carro, mas ao chegar às margens do rio, avistamos o irmão do cacique, que veio ao nosso encontro de canoa e fez a nossa travessia. Nesta época, em que o rio está seco, é preciso saber que lugares a canoa pode passar para não ficarmos “entalados”. O irmão do cacique está na aldeia passando férias, contou-nos no trajeto.

Nesta visita, eu tinha em mente duas ações a serem feitas: além do trabalho lúdico com as crianças através das tintas e dos desenhos, voltado para o aprofundamento das categorias que se sobressaíram nas análises, conversaria com a mãe branca, professora, que tem filhos que estudam na Fundação Bradesco e na Escola Indígena, na busca de melhor compreensão deste universo intercultural que a comunidade e as crianças vivenciam.

---

<sup>8</sup> Inã: na língua materna e em português fala-se e lê-se: Inã.

Como no primeiro dia chegamos à tarde, destinei o trabalho à conversa com a mãe-professora-branca. Ela me recebeu bem e conseguiu desmistificar muitos relatos que as crianças haviam comentado e estava vago. Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>9</sup>, que foi assinado por ela, juntamente com a apresentação do documento de identidade das crianças. Ela também me instruiu a chegar as outras mães, que tem os filhos como participantes da pesquisa. Todas as índias assinaram o TCLE, apresentaram os documentos de identidade das crianças e as conversas foram produtivas.

No outro dia, com o sol raiando, cheguei à aldeia, e as crianças já estavam a minha espera. Conversamos sobre o rio em lugar escolhido pelos pequenos, e depois fizemos a atividade lúdica com os desenhos, tintas e pincéis. Através dos desenhos, as crianças me relataram sobre o rio, a escola, e os mitos, temas que emergiram da observação participante durante as visitas à aldeia. Desta vez, procuramos orientar a atividade a fim de aprofundar a coleta de dados etnográficos para a pesquisa, explorando mais estas categorias. Como nas visitas anteriores, o trabalho de campo e o diálogo estabelecido com as crianças foram enriquecedores, revelando um universo permeado de riquezas, que nos instiga a aprofundar a investigação na busca de melhor compreensão desta infância tão singular.

A última visita à aldeia Canuanã ocorreu em dezembro de 2013, um período de chuva e instabilidade do Rio Araguaia. Tentei arriscar a travessia do rio que estava cheio, mas como a pesquisa etnográfica é uma verdadeira “caixa de surpresas”, não conseguimos atravessar o rio por dois dias seguidos. Tinha como meta conversar com uma líder comunitária que poderia me dar suporte a alguns questionamentos que estavam pendentes na pesquisa e realizar outra atividade lúdica com as crianças. Não consegui realizar tudo como planejado, porém, tive grandes revelações que me deixaram extremamente feliz.

No primeiro dia, a aldeia estava vazia, como se todos estivessem dormindo. Cheguei pela manhã, e o clima estava ameno. Andei pela aldeia a procura das crianças e encontrei o cacique. Ele me contou que há duas semanas havia sido encerrado o ciclo do ritual Aruanã, com festa e “tudo o que a tradição manda”. Ele me contou como ocorreu a festa, descrevendo com riqueza de detalhes os elementos que compõem esta mitologia tão vivida pelas crianças, com o cuidado em contar o que uma “mulher branca pode ouvir”, como o próprio cacique

---

<sup>9</sup> Ver anexos B.

salientou.<sup>10</sup> O primeiro presente que recebi foi esse, o desfecho de uma trama que esteve presente em toda a pesquisa.

Depois da conversa com o cacique, encontrei Alex, e ele me levou as outras crianças. Elas falaram muito sobre o Aruanã. Como o clima estava úmido preferimos ficar no pátio da escola indígena. Levei alguns materiais, tinta guache, cartolinas, e massa de modelar. As crianças pintaram em grupos e todos fizeram trabalhos sobre a mitologia, afinal, a aldeia ainda estava vivenciando o término da festividade. Também adoraram brincar com a massa de modelar.

No dia seguinte, retorno a aldeia e encontro o novo diretor indígena da escola Tainá, que finalizou recentemente a sua graduação no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), na Universidade Federal de Goiás (UFG), razão pela qual pode assumir a direção da escola. Demonstrando interesse pela minha pesquisa, ele me contou sobre o encerramento do ano letivo, me apresentou a proposta curricular da escola e disponibilizou materiais para ajudar o meu trabalho.

A última visita não foi como planejada, mas, de forma inesperada, trouxe respostas para muitas perguntas que ainda estavam presentes na pesquisa e algumas surpresas de grande valia para o fechamento do trabalho. Tendo a clareza de que não iria conseguir responder todos os questionamentos que encontrei nesta caminhada para o término da presente pesquisa, finalizo um ciclo onde a gratidão por este universo infantil indígena será eterno, bem como pela comunidade em sentido amplo, que me acolheu, orientou e respondeu meus questionamentos. Esta dissertação apresenta as impressões, descobertas, análises epistemológicas e aprendizagens que resultam desta caminhada.

A seguir, apresentarei o grupo que me auxiliou a fazer as descobertas referentes ao presente trabalho. Atores sociais que me apresentaram generosamente o seu universo infantil com as características que lhes são próprias.

## **2.2. Descrição das crianças pesquisadas**

---

<sup>10</sup> Este ritual será descrito no capítulo seguinte.

O grupo de crianças que me acompanhou durante o trabalho de campo foi criado através da empatia e ocorreu de maneira espontânea. Este grupo se formou desde a minha primeira visita, e sempre que visitava a aldeia eram os mesmos que me acolhiam, mostravam os espaços que mais gostavam, apresentavam os líderes comunitários e seus familiares, enfim, o seu cotidiano. Estas crianças permaneceram ao meu lado, me ensinando sobre como é viver a infância naquela realidade e me ajudando a construir o presente estudo. Irei apresentar este grupo, comentando algumas especificidades vivenciadas e observadas em relação aos nomes das crianças, a forma particular como cada uma percebe os acontecimentos diários e comunitários e certas características singulares de cada sujeito. É bom ressaltar novamente que a presente pesquisa procurou seguir o olhar atento destas crianças, para perceber a maneira como elas leem e veem os acontecimentos diários. Os resultados apresentados no decorrer do estudo resultam desse diálogo da pesquisadora com estas crianças, durante o trabalho de campo.

Para apresentar os nomes das crianças indígenas Javaé, da aldeia Canuanã, tomaremos como referência o estudo realizado com as crianças Guarani que recebem através do nome uma carga espiritual do seu povo e carregam em sua identidade um arcabouço cultural da sua etnia. Aqui também, os nomes são escolhidos através das experiências individuais e coletivas do grupo e, em virtude do contato com o branco e a relação com o poder estatal, a nomenclatura indígena sofreu modificações, aparecendo a necessidade de receber um nome na língua do “conquistador” (BORGES, 2002). Como afirma o autor:

visto mais a fundo, essa modificação é de caráter superficial, pois todos continuam com seus nomes revelados, ou nomes “verdadeiros”. A diferença acontece em relação à importância que se dá ao nome “verdadeiro” e ao nome em português. (...) Por pertencer ao mundo não índio, possui pouco significado para o portador, podendo ser alterado sem maiores traumas. Ao contrário do nome verdadeiro, este sim fundamental para quem o carrega (BORGES, 2002, p.4).

Na pesquisa de campo também encontrei essa dualidade. As crianças apresentam o nome em português, mas mantêm o nome indígena que, como salienta o autor, é o “*nome verdadeiro, em segredo*”. Após ter contato mais direto e confiança na pesquisadora, revelavam o nome usado na comunidade indígena.

Um dia, conversando com o grupo embaixo de um grande pé de manga, soube que as crianças são batizadas com nomes indígenas e, algumas, se assim desejar a família, um nome em português. Neste dia, as crianças me ajudaram a escrever o nome de todos, e soletrando, me auxiliavam na escrita. Tal aspecto entra em consonância com as orientações do autor citado acima, pois a comunidade estudada tem grande proximidade com o “mundo branco”, o que pode explicar esta necessidade de batizar os filhos na língua do branco é visível. Só tive contato com o nome indígena das crianças na 3ª visita realizada à aldeia, antes, só as conhecia pelo nome português.

Algumas crianças do grupo que mantive contato só apresentavam o nome indígena. Aquelas que não têm o nome ocidental também não compreendem o português e conversam somente na língua materna da aldeia, o Inã. Como discutiremos adiante no trabalho, a educação indígena da aldeia Canuanã é realizada de forma bilíngue – na língua materna e em português, e a criança que não domina o português, sente dificuldade com os conhecimentos escolares. O meu diálogo com estas crianças foi mediado pelas “tradutoras bilíngues”, que encontrei entre as próprias crianças.

Vale salientar que utilizo nomes fictícios para me referir aos infantes, conforme proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais. Os nomes selecionados são nomes existentes na comunidade, mas não os nomes das crianças pesquisadas. Mantive os nomes em português e os nomes indígenas, conforme as crianças se apresentavam.

Ao todo, o grupo é composto de 9 crianças, com idade de 3 a 10 anos, sendo 4 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Com a nossa convivência, este grupo foi constituindo uma identidade, na qual cada um desempenhava um papel específico, de acordo com algumas especificidades de cada criança: as tradutoras, o mais velho, o mais articulado, o que protege o grupo, os tímidos. Dessa forma, conseguimos manter uma harmonia e aprender uns com os outros.

*Aisha Içara*, de 9 anos, estuda na escola da Fundação Bradesco (FB). Sua família é indígena e através dos relatos da menina, a mãe faz questão que ela estude na FB; também me contou que quer se formar e retornar à comunidade, este aspecto será discutido de forma mais detalhada no capítulo destinado à educação indígena. *Aisha* passa a semana na escola da FB em sistema de internato e nos finais de semana esta na aldeia. Também, faz o papel de

tradutora bilíngue; juntamente com *Luana Ipanema*, de 8 anos, que, como a colega, foi batizada com dois nomes. Ela estuda na Fundação Bradesco, a mãe é branca e trabalha na escola indígena e o pai é indígena. Seu irmão *Kaike Harawadi* tem 7 anos, estuda na escola indígena, mas no ano de 2014 fará a prova para estudar na Fundação. *Idiwaucu* tem 3 anos e para nossa comunicação foi necessário o auxílio das “tradutoras” Aisha e Luana. Sua família é indígena e ele já frequenta a escola da comunidade, não fala e nem entende o português.

*Marissa Hucanaru* tem 10 anos, fala português, mas compreende pouco o que eu digo. Sua família é indígena e ela não quer estudar na escola dos brancos, disse que seus pais também não tem esse desejo. *Jaci* tem 4 anos, sua família é indígena e está sempre presente nos nossos encontros; não consigo entender o que ele fala, pois, além de ser tímido, só fala na língua materna. *Felipe Cauã* tem 10 anos, estuda na escola indígena, e é o mais velho do grupo, me ajudou muito em momentos de conflitos, pois conhece todos e de alguma forma protege o grupo. Sua família também reside na comunidade e ele tem pai e mãe indígenas.

*Alex Irani* tem 8 anos, e é filho do líder da comunidade. Ele tem uma deficiência no pé, e caminha com dificuldade. Através dos relatos das mulheres da comunidade, ele só permaneceu vivo, porque é filho do cacique, pois as demais crianças que nascem com qualquer tipo de deficiência na aldeia, “*não permanecem no nosso plano*”, como afirmou uma das indígenas em conversa informal. *Alex* não apresenta problemas de interação com as demais crianças, se comunica nas duas línguas e é muito articulado. Estuda na escola indígena.

*Mahalaru* é indígena e foi batizada somente na língua materna. É uma criança quieta e tímida, mas desde a primeira visita em que fiz a comunidade, se aproximou e desde então, está presente em todos os encontros. Ela tem 7 anos e não fala em português, por esta razão precisamos da tradução dos colegas que apresentam o bilingüismo, para que haja compreensão de ambas as partes.

Constatarei que os nomes são apresentados da seguinte forma: primeiro o nome em português (se houver, pois algumas crianças só foram batizadas na língua materna, portanto só têm o nome indígena e o sobrenome), depois o indígena e o sobrenome, que em sua maioria é *Javaé*, nome da etnia a que pertencem.

A respeito dos nomes indígenas entre os Guarani, Borges (2002) constatou que a escolha do nome faz parte do processo de socialização, eles acreditam que a criança carrega o nome com o seu nascimento, como se já viesse pronta “com suas vocações e possibilidades de ação” (p. 5). O fato da criança escolher o nome que vem de um determinado lugar celeste, significa que ela pode escolher seus caminhos e cabe aos pais orientar este indivíduo. A preocupação e os cuidados se concentram nos primeiros anos de vida, pois é nesta fase que a “alma está crescendo” e por esta razão a criança ainda está fraca e vulnerável. Ela carrega consigo seu destino que é traçado juntamente com seu nome, através dele poderá saber o que será na comunidade: um grande caçador, rezador, líder político, etc. (BORGES, 2002). Estas explicações para os nomes das crianças e os motivos para as escolhas guarda semelhanças com o povo Javaé.

A explicação para a dualidade linguística da aldeia Canuanã, com uma forte presença da língua portuguesa, e que aparece até mesmo no nome das crianças, pode remontar à década de 1970, com o programa educacional bilíngüe e intercultural, da FUNAI, que teve orientação da Sociedade Internacional de Linguística (Summer Institute of Linguistics). (BARROS, 2004).

Para compreender o contexto sociocultural em que esta criança indígena está inserida, apresentaremos uma breve contextualização da aldeia Canuanã e dois aspectos que se destacaram nesta cultura infantil: o rio e o mito do Aruanã.

### **3. VIVENDO A INFÂNCIA INDÍGENA ÀS MARGENS DO ARAGUAIA E BRINCANDO COM O ARUANÃ**

*Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído.*  
Merleau-Ponty (1999, p. 608).

As crianças indígenas da aldeia, estudadas nesta pesquisa, podem ser pensadas a partir deste “*nascer do e nascer no mundo*”, mencionado na epígrafe de Merleau-Ponty. Estão em um mundo já constituído, com suas tradições, crenças e culturas singulares, porém, em constante movimento e atualização, na medida em que estabelecem diversas interfaces e conexões com o mundo dos brancos e outros universos, relações que iremos chamar de interculturalidade, e que serão explicitadas no decorrer do estudo.

Para compreender este universo infantil, em sua configuração no espaço da aldeia Canuanã e no atual momento histórico, é preciso situar as especificidades sociais, culturais e étnicas deste contexto onde vivem as crianças pesquisadas. Isto nos ajudará a compreender a diversidade dos modos de viver esta fase da vida e a cultura das crianças indígenas, tecida neste universo de relações sociais.

#### **3.1. Situando a aldeia Canuanã: uma breve contextualização**

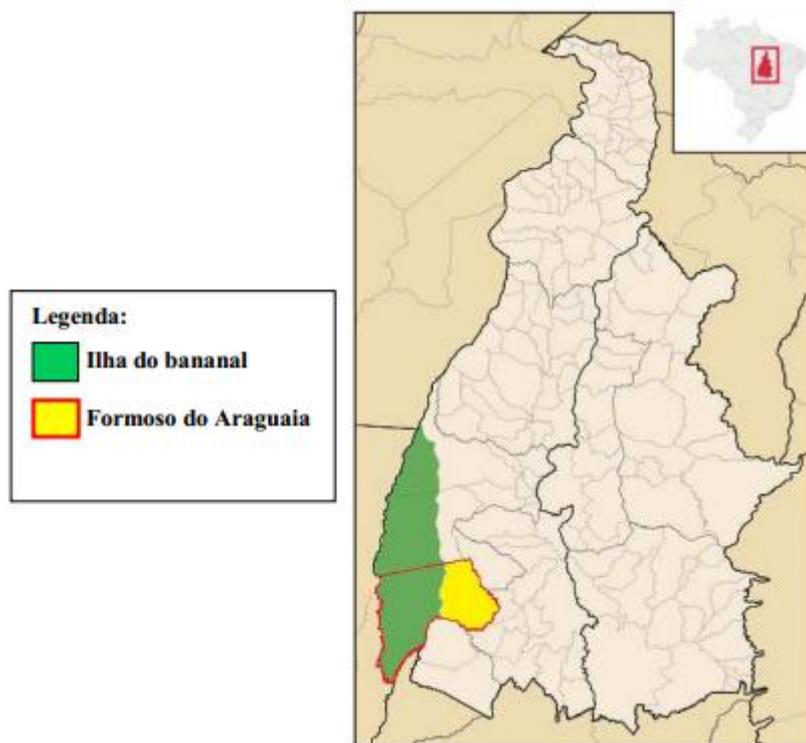
A aldeia Canuanã encontra-se localizada na Ilha do Bananal, considerada a maior ilha fluvial do mundo, no estado do Tocantins, e nas proximidades da cidade de Formoso do Araguaia. O rio Araguaia mantém papel fundamental na organização social da comunidade e na estrutura de subsistência, sendo referência importante nos mitos que se constroem – como o do nascimento da comunidade.

Mapa - Localização de Formoso do Araguaia - TO



Fonte: IBGE-Cidades, 2007

Posição geográfica do município de Formoso do Araguaia, abrangendo a parte sul da Ilha do Bananal – TO



FONTE: IBGE – Cidades – 2007.

O rio se destacou nas significações trazidas pelas crianças sobre o universo em que vivem, demonstrando o papel fundamental que desempenha na vida coletiva da aldeia Canuanã. O Araguaia está presente nas mitologias e nas histórias dos ancestrais, possuindo uma significação cosmológica de elo entre “a terra e as profundezas”.

Este rio se localiza entre o rio Xingu, a oeste, e o rio Tocantins, a leste, e é parte da bacia Amazônica. Nasce na Serra dos Kayapó, ao sul de Goiás e alcança 2.627km de extensão desembocando no baixo Tocantins. Em parte do seu curso, o Araguaia corre por uma imensa planície que se inunda nos períodos de chuva. (RODRIGUES, 2010).

A Ilha do Bananal é rodeada ora de cerrado ora de floresta Amazônica, assim como por inúmeros rios e lagos. Possui cerca de dois milhões de hectares cobertos pelas águas do Araguaia. O rio Araguaia é o tesouro da aldeia, garantindo a sobrevivência do grupo por meio da pesca, sendo esta a principal fonte de renda dos Javaé, com o comércio de peixes.

Em relação à estrutura da aldeia Canuanã, observamos que há moradias de dois tipos: algumas casas de alvenaria, organizadas e divididas em: cozinha, sala, dois quartos, dois banheiros e área de serviço, varanda, jardim; o piso das casas é branco e todas são padronizadas, e as casas de palha ou ocas, que são aquelas habitações tradicionais indígenas, sem divisões, feitas com madeira e palha, com chão de terra batida e sustentadas por alguns pilares em bambu.

A aldeia tem uma população aproximada de 11.869 indígenas<sup>11</sup>, sendo a maioria da etnia Javaé, mas conta também com representações étnicas oriundas de outros Estados, como Ava-Canoeiro, Tuxá, Guarani, Kaingàng, Pankararu, Atikum, Apurinã, Fulni-ô, Guajajara, Krikati, Gavião e Macuxi, que somam aproximadamente 280 indígenas. O povo Javaé é um dos sete povos indígenas do estado do Tocantins - são eles: Apinajé e Krahô (povos Timbira); Javaé, Karajá/Xambioá (povos Inã); Xerente (povo Akwê); Krahô-Canela. A população totaliza 11.589 indígenas -, cuja língua falada é o Inã, um dialeto da língua Karajá, pertencente ao tronco lingüístico Macro-Jê.

Saleira (2006) propõe que pensemos nos Karajá como “o grupo macro” e os Xambioá e o Javaé como “subgrupos”. Sendo que, os Karajá e os Xambioá residem as margens do rio

---

<sup>11</sup> LOPES, Tharson. Povo Iny – Karajá, Xambioá e Javaé. Disponível em: <<http://portal.to.gov.br/tocantins/povo-iny---karaja--xambioa-e-jvae/731>>. Acesso em 13 de mar. 2014.

Araguaia, e os Javaé, às margens do rio Javaé – um braço menor do Araguaia que contorna a parte lesta da Ilha do Bananal. Também defende a ideia de que as três etnias, apesar da distância geográfica, são consideradas um só povo, compartilhando os mesmos costumes, valores e a mesma língua.

Os povos indígenas Karajá sofreram declínio populacional desde que o colonizador europeu chegou ao Brasil Central, em meados do século 16, vitimados por epidemias e massacres nas lutas pela terra com os fazendeiros da região. Etnografias e estudos feitos acerca destes povos destacam o contato dos nativos, por vezes de forma não amigável, com invasores de território, criadores de gado, mineradores de rocha de cristal, caçadores, missionários e agentes do Estado. Como nas demais regiões brasileiras, os povos indígenas desta região sofreram históricos processos de invasão de suas terras pelo homem branco, cujo contato trouxe novas doenças (SALEIRA, 2006).

Para Rodrigues (2006), os Javaé e os Karajá obtiveram a recuperação populacional através da criação do Parque Nacional do Araguaia em 1959, realizada pelo Presidente Juscelino Kubitschek, cuja área correspondia à 2.000.000 hectares – totalidade da Ilha do Bananal. Com o passar dos anos, as trocas políticas, novas condutas de Governo e com o surgimento do ambientalismo em nível mundial, houve uma mudança em relação a esta divisão: a Ilha do Bananal foi dividida entre o Parque Nacional do Araguaia - PNA (destinado à proteção ambiental) e ao Parque Indígena do Araguaia – PIA, destinado à produção e práticas tradicionais dos Karajá e Javaé.

Rodrigues (2006) menciona conflitos ocorridos no fim dos anos 50, que resultaram na transferência da Aldeia Canuanã para o seu lugar atual. A proteção estatal iniciou em 1964. Com a instalação do Posto Indígena (regulamentado pela FUNAI), aos poucos os moradores indígenas e não indígenas das outras aldeias se transferiram para a região que hoje se encontra a aldeia Canuanã. A população Javaé concentrou nas aldeias Canuanã e Boto Velho, as margens do rio Javaé (CRUVINEL, 1976; TORAL, 1992).

Para Oliveira (1998), o território é um fator regulador entre os membros que lutam por ele – os indígenas - e o órgão responsável pela regulamentação – o Estado. Este autor afirma que uma sociedade com uma base territorial fixa afeta a organização instituição e cultural desta

comunidade. Portanto, a noção de territorialização é definida como um *processo de reorganização social*, que implica:

i) a unidade de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (OLIVEIRA, 1998, p. 22).

Para Oliveira (1998), a forma de integrar um grupo étnico ao Estado-nação é exatamente através da territorialização, da ‘organização’ e ‘fixação’ das etnias. Mas para tal, é necessário que as esferas políticas realizem a demarcação de terras em nível geográfico e organizacional. Este autor salienta que estes processos de territorialização e demarcação de terras contribuem para a constituição de uma etnicidade específica e relativa a todo o conjunto de uma comunidade indígena assim organizada.

O autor acrescenta que antigamente, as aldeias do povo Javaé migravam, nos períodos chuvosos, para áreas firmes, secas e altas. Desde a década de 50, com a chegada dos turistas e compradores de peixes vindos das cidades vizinhas, os indígenas se mantêm no mesmo acampamento o ano todo e realizam expedições de pesca de cunho comercial, que é a principal fonte de alimentação e sustento desse povo.

Quanto à organização social, algumas famílias são constituídas por casamentos entre indígenas e brancos - famílias mistas - e isto influencia diferenças observadas no universo infantil indígena, tema que aprofundaremos na parte do trabalho dedicada à relação com a escola. As famílias almejam que os filhos realizem seus estudos até, ao menos, completarem o Ensino Médio e, em função de vários fatores, a escola da Fundação Bradesco é almejada por todos. No entanto, para terem acesso a esta escola, as crianças precisam dominar a língua portuguesa, um pré-requisito colocado aos candidatos. Neste aspecto, as crianças que tem pai ou mãe não indígena e falante da língua portuguesa, apresentam mais facilidade em aprender a língua e obter aprovação na prova da Fundação Bradesco, pois convivem diariamente com ela dentro da sua família. Observei que alguns jovens oriundos destas famílias mistas têm maior longevidade escolar, dando continuidade à sua formação em cidades vizinhas do Estado do Tocantins.

Além dessas constituições familiares, a proximidade entre brancos e indígenas na aldeia Canuanã é observada na presença de funcionários do Estado que trabalham em setores de assistência médica, odontológica, social e, especialmente, como professores da escola indígena Tainá. Os professores não indígenas passam a semana na aldeia e só retornam para suas casas na cidade nos finais de semana. Uma das professoras, não indígena, é casada com indígena e mora na aldeia Canuanã e o diálogo com ela no trabalho de campo ajudou a compreender temas relevantes sobre a educação, interculturalidade, relação entre branco x indígena, que serão aprofundados no capítulo sobre a educação.

Na comunidade Canuanã, após o casamento, o homem é submetido a viver com a esposa, quase na condição de estranho, ficando sob a responsabilidade dos sogros e realizando “serviços” como: caçar, pescar, plantar, etc., para a família. Isso ocorre como um “pagamento pela esposa”. Atualmente não se percebe ou se tem relatos de uma cerimônia mítica para o casamento; os avós escolhem os casais e o homem passa a viver com a família da esposa. (TORAL, 1999).

Ainda para o autor, as mulheres conquistam uma situação de prestígio, pois tem a proteção familiar de irmãos, tios, e demais agregados da família, e com o passar do tempo é a responsável pela organização familiar. Já os homens, encontram no casamento uma grande ambiguidade: ter uma esposa é um desejo masculino, porém ele torna-se cada vez mais devedor dos seus sogros e cunhados. Tornando-se pai o homem conquista sua “liberdade”. Em contrapartida, para os homens são destinados os rituais e a vida pública, enquanto as mulheres obedecem a muitas restrições, tais como: não podem entrar na Casa dos Homens, andar no espaço ritual masculino, tocarem ou olhar diretamente ou dançarinos, falar abertamente sobre tais assuntos.

Os indígenas da aldeia Canuanã são classificados na área geográfica de Goiás, Tocantins e Maranhão; ocupam a terra indígena denominada *Parque Araguaia*, que contempla os povos: Javaé, Ava-Canoeiros, Karajá, Tapirapé, abarcando os municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Piuim (TO)<sup>12</sup>. Por terem uma longa história de aproximação e mistura à população regional, assim como os índios do Nordeste, são considerados “aculturados”. Na

---

<sup>12</sup> Ver: RICARDO, Carlos Alberto (Editor). *Povos Indígenas do Brasil 1996/2000*. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2000.

minha primeira conversa com o cacique para autorização da entrada em campo, ele mesmo se identificou assim, afirmando que “*os índios são aculturados*”.

Referindo-se aos índios do Nordeste, considerados povos que sofreram maiores “efeitos da aculturação”, Oliveira (1998) retoma o trabalho de classificação realizado por Galvão em 1979, destacando a ausência de unidade e consistência em relação aos demais povos indígenas do Brasil, especialmente aos da região Amazônica. Viegas (2007), também se referindo à abordagem de Galvão, destaca que este autor “entendia por ‘história’ o sentido estrito da ‘mudança social’, concretizada em uma sucessão de ‘estágios de aculturação’”, considerando que haveria uma perda de elementos culturais, exatamente por causa dessa característica de “mesclagem” ao meio regional.

Entretanto, consideramos que, para compreender este universo indígena, é preciso substituir as teorias da “aculturação”, como propõe Viegas (2007), por abordagens que legitimam a reivindicação da diferença pelos próprios índios. Nas últimas décadas, segundo esta autora, surgiram abordagens que atentam para a vida ameríndia tal como existe hoje, e como um campo de criatividade e de reconfiguração social.

O aumento do número de povos indígenas no Brasil reivindicando reconhecimento étnico, em um movimento conhecido como emergência étnica, provocado por um conjunto de circunstâncias históricas, levou ao questionamento dos pressupostos da “aculturação”. Entre tais circunstâncias, a autora destaca a Constituição de 1988, a alteração das políticas internacionais em prol dos direitos indígenas e a aprovação da Declaração sobre o Direito dos Povos Indígenas pela ONU, que garantiram direitos à diferença, à multiculturalidade, à autonomia e ao território.

Viegas (2007) também se refere à identificação de Darcy Ribeiro com a teoria da aculturação, embora identifique nesse autor um pensamento mais ambivalente. Se, por um lado, ele apresenta uma visão assimilacionista na tipologia que apresenta dos estágios da aculturação (índios isolados, integrados e extintos), por outro lado, reconhece mecanismos de resistência à assimilação. Nesse sentido, afirma:

se por um lado Darcy Ribeiro reproduz, assim, uma visão linear e progressiva da história (o caminho da aculturação), por outro reconhece a

perseverança dos índios em não se “extinguirem”, ao resistirem a dar esse passo final da assimilação (p.64).

Viegas (2007) também menciona que este autor reconhece a contaminação “reversa” de contato, com os índios influenciando a população regional nos modos de cultivar a terra, preparar alimentos, etc., entretanto, não supera a teoria da aculturação e nem encontra alternativas para explicitar o tema.

Para Viegas (2007), a comparação realizada entre os grupos é inevitável e não é possível adotar um “método comparativo monolítico”, mas um “conjunto de estratégias comparativas”, pois existe uma pluralidade de metodologias comparativas e qualitativas entre os grupos. Nessa direção, a autora defende pensar a vida ameríndia a partir do conhecimento americanista consolidado a partir das etnografias da Amazônia, rompendo o muro analítico que as separa de povos de outras regiões brasileiras, abrindo uns e outros para múltiplas estratégias comparativas.

Nesta perspectiva, Sahlins (1997b), defende que, apesar de todas as mudanças culturais ocorridas na vida ameríndia, é possível identificar em vários povos, um processo de “indigenização da modernidade”, que corresponde às respostas próprias, locais e sempre diversificadas aos processos impostos pela proximidade e contato com o mundo “ocidental”. Isto explicaria o aumento da diversidade cultural no mundo contemporâneo, ao contrário das previsões pessimistas de homogeneização e uniformização cultural. E é isso que o faz defender e celebrar que “a cultura” continua sendo o objeto da Antropologia.

Em lugar de celebrar (ou lamentar) a morte da “cultura”, portanto, a antropologia deveria aproveitar a oportunidade para se renovar, descobrindo padrões inéditos de cultura humana. A história dos últimos três ou quatro séculos, em que se formaram outros modos de vida humanos — toda uma outra diversidade cultural —, abre-nos uma perspectiva quase equivalente à descoberta de vida em outro planeta (SAHLINS, 1997, p. 18).

Dentro deste quadro, como podemos pensar os indígenas da aldeia Canuanã, cujo modo de vida tradicional passa por transformações, e nos fazem questionar a noção de “pureza étnica”? O conceito de “aculturação” é adequado para pensar os estreitos contatos e as constantes trocas estabelecidos com os brancos, assim como a presença marcante de traços da cultura ocidental na vida da comunidade? Tais processos podem ser pensados por meio de conceitos como etnogênese e mesclagem de culturas? Encontrar respostas a estas questões é um dos

propósitos desta pesquisa, porém, sob o olhar das crianças indígenas que vivenciam em seu cotidiano os preconceitos, e até dúvidas em relação à sua cultura. Tais questões se revelam no diálogo delas com o mundo circundante, seja o da aldeia, seja o da sociedade brasileira mais ampla e expressam todas as ambiguidades e contradições de ser índio no atual contexto da sociedade em que vivemos.

Podemos mencionar outra contribuição a esse debate, com Viveiros de Castro (2006), que retoma de maneira histórica a sua caminhada de 30 anos dedicados às causas indígenas. Para este autor, pensar na definição de quem é índio remete a questões políticas, jurídicas e históricas.

Nos anos 70, época da ditadura militar, predominava a geopolítica modernizadora que acuava a população com seu projeto de emancipação. O seu propósito era retirar da responsabilidade do Estado os índios que teriam se tornado “não índios”, ou seja, “aqueles indivíduos indígenas que ‘já’ não apresentassem ‘mais’ os estigmas de indianidade estimados necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p.1).

Como reflexo deste projeto de “desindianização” jurídica que as Comissões Pró-Índio e a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí) apareceram e consolidaram organizações de defesa à luta indígena em torno da questão de – quem é o índio, tais como o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o Projeto Povos Indígenas no Brasil (PIB), do CEDI, que está na origem do ISA. Viveiros de Castro (2006, p.2) afirma que tais projetos se constituíram não para responder a questão de quem é o índio, mas para responder contra esta questão. Afirma o autor:

‘índio’ era um atributo determinável por inspeção e mencionável por ostensão, uma substância dotada de propriedades características, algo que se podia dizer o que é, e quem preenche os requisitos de tal quiddidade – como responder a essa resposta? Pois, a se crer nela, tratar-se-ia apenas de mandar chamar os peritos e pedir que eles indicassem quem era e quem não era índio. Mas os peritos se recusaram a responder a tal resposta. Pelo menos inicialmente.

Pautado nestas questões, o autor faz uma análise dos objetivos políticos e teóricos dos antropólogos – que infelizmente ainda não foram alcançados, como o próprio autor afirma – em prol de legitimar o índio não como aquele que usa cocar de penas, arco e flecha, um estereótipo carregado até mesmo pelos indígenas, mas uma questão de “estado de espírito”,

um modo de ser único. A indianidade trás um “movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de “diferença” anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 2). A luta dos antropólogos é conceitual, por uma mudança de pensamento da comunidade que “ainda” vê o indígena como alguém que precisa ser civilizado.

A filosofia da legislação brasileira, neste período de 1960 a 1970 contava com a afirmação de que os índios “ainda” eram índios, pensando, talvez que um dia deixariam, deveriam ou iriam deixar de sê-lo. Mesmo as comunidades que viviam conforme o padrão desejado (que seguia o estereótipo de uma “tradição” inventada), os indígenas “isolados”, mesmo esses, “ainda” eram índios. O Estado tinha como objetivo gerenciar essas comunidades.

Hoje, a luta pela causa indígena não causa constrangimento e os indígenas ganham voz em plenário, com o apoio de antropólogos e indigenistas lutam por uma mudança de postura e de atitude. A história começa a mudar e esta população ganha um espaço que nunca teve, reivindica reconhecimento constitucional e um estatuto permanente dentro da chamada “comunhão nacional” e cria projetos de “tradicionalização”. Algumas comunidades que eram tidas como camponesas reassumem sua condição indígena, em um processo de transfiguração étnica, já anunciado por Darcy Ribeiro, em 1970, no seu livro “Os índios e a civilização” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006).

E a “nova era indígena” vem com a Constituição de 1988. Através dela, as comunidades indígenas se constituem por sujeitos coletivos de direitos, com importância ímpar no processo de reconstrução das identidades étnicas, na medida em que demonstra que “há indivíduos indígenas porque eles são membros de comunidades indígenas, e não o inverso” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 4).

A partir deste momento, acelerou a “emergência” das comunidades indígenas, que deixaram de sofrer a própria indianidade e passaram usufruí-la, depois de uma longa história em que lhes ensinaram, com a “lavagem cerebral” dos missionários, a “não querer ser mais índio” e a desprezar a sua cultura. Viveiros de Castro (2006) lembra que, em 1978, os antropólogos eram os “peritos” em atestar quem era índio, por meio de laudos antropológicos. Após a Constituição de 1988, se tornaram interlocutores legítimos entre Estado e indígenas, lutando

juntamente com as comunidades por demarcação de terras, e outras questões importantes para os ameríndios.

Todo este cenário repercute de maneira diversa nas comunidades indígenas. Os processos históricos de miscigenação vivenciados pelos povos indígenas ainda repercutem na aldeia Canuanã. O contato, a troca, os casamentos com brancos, são uma constante neste universo e as crianças indígenas crescem neste universo intercultural, entre as tradições indígenas da aldeia e o mundo da cidade e dos brancos, ali bem próximo, do outro lado do rio.

Viveiros de Castro (2006) lembra que, segundo Darcy Ribeiro, o “povo brasileiro” é indígena em sua maioria, tanto caipira, como caiçara, caboclo ou camponês do interior do Nordeste. Menciona uma pesquisa realizada na UFMG, que apontou o aporte genético indígena como correspondendo a cerca de 30% na população brasileira. Diz que a porcentagem não faz muita diferença, o que está em questão é o esclarecimento que este dado pode nos trazer sobre a história “do Brasil”. Se os caiçaras, caboclos, camponeses e índios, são índios, não tem como a população brasileira deixar de ser “completamente índio”.

Para o autor, mesmo com o sucesso do processo de desindianização, que veio juntamente com a catequização dos missionários, com a modernização e com a cidadanização, não existem formas de apagar uma história e de suprimir a memória que os ameríndios trazem consigo. A memória coletiva é viva e mesmo que as comunidades sejam destruídas, algo sempre ficará para ser guardado, contado e mantido. “Não há culturas inautênticas, pois não há culturas autênticas” e o povo brasileiro carrega consigo uma miscigenação, uma mistura de culturas, de manifestações, de populações (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p.8).

O autor menciona ainda os estereótipos que cercam o debate de quem é índio hoje no Brasil:

Índio mesmo é só índio isolado; voltemos às famosas categorias, cuja intenção de marcar etapas temporais é evidente: isolado, contato intermitente, contato permanente e integrado. Onde vai passar o corte? Na cara de quem vai se fechar a porteira? Integrado já não é mais índio; fácil essa. E os de contato intermitente? Que frequência de intermitência faz de um intermitente um integrado (como quem diz, de um usuário ocasional em um viciado)? Dezesesseis horas por dia? Bem, o índio isolado ninguém tem coragem de dizer que não é mais índio, sobretudo porque ele nem é índio ainda. Ele não sabe que é índio; não foi contactado pela Funai ou coisa do gênero. Ou seja, primeiro se tem que virar índio para depois deixar de ser. Por que então não se pode querer virar de novo depois de deixar de ser? Ou

quem sabe voltar a nunca ter sido, mas nem por isso insistindo menos em ser? (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p.9).

Não é, pois, responsabilidade do antropólogo decifrar quem é índio e quem não é, esta não é uma questão antropológica, mas uma questão jurídica. Segundo Viveiros de Castro (2006, p. 15), “não cabe ao antropólogo definir quem é índio, cabe ao antropólogo criar condições teóricas e políticas para permitir que as comunidades interessadas articulem sua indianidade”. Para o autor, os índios são aqueles que “representam a si mesmos”, afirma que isso não se assemelha com identidade ou representação. Os indígenas representam uma comunidade, que foi a ‘escolhida’, em um sentido coletivo, de redes de relações. O índio não existe em uma unicidade, eles se constituem nas relações de parentesco, de vizinhança entre seus membros.

Nesse sentido, “parentesco” e “território” são princípios formativos desta comunidade, e esta estrutura é dividida em, “(1) comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança, e (2) que mantém laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas” (VIVEIRO DE CASTRO, 2006, p.12).

Algumas especificações são importantes para entender esta organização social indígena. Viveiros de Castro (2006) começa explicando a noção de parentesco e vizinhança para os ameríndios. Estas relações incluem afinidade, filiação, parentesco ritual e religioso. Para os indígenas, parente é quem ele denomina ser, não é necessário exames de sangue ou qualquer tipo de comprovação. Parentesco inclui afinidade, que vem juntamente com o arcabouço político e a linguagem ideológica das comunidades ameríndias. Os casamentos interétnicos também fazem parte desta constituição da comunidade.

Mesmo quando o homem ou a mulher são brancos, eles fazem parte desta comunidade; os indígenas não têm problemas para tornar essa pessoa um ‘parente’. Cada comunidade tem uma estrutura específica para as concepções de elo de afinidades e para esses “vínculos interpessoais fundamentais”, ressalta Viveiros de Castro (2006).

Vivendo neste contexto social e cultural específico, as crianças indígenas da aldeia Canuanã constroem suas significações de mundo e sua cultura própria, que pretendemos desvelar ao longo deste trabalho.

Durante o trabalho de campo, observamos a centralidade do rio Araguaia nas significações das crianças acerca do universo em que vivem. Este elemento da paisagem, referência fundamental na vida da aldeia, do ponto de vista da subsistência e das relações com o mundo de fora, apareceu como parte importante também do universo cosmológico desse povo indígena. As crianças pesquisadas se apropriam dos significados do seu grupo, construindo e reconstruindo as mitologias que tem o rio como elo de interligação entre aspectos importantes da vida coletiva, como mostraremos a seguir.

### **3.2. O rio Araguaia e os mitos da aldeia Canuanã**

O rio que sabidamente é definido como o curso natural da água e representa a relação mais antiga do homem com a natureza; para os indígenas da aldeia Canuanã é também uma referência para a ordem espiritual e econômica. A respeito do rio, Dorneles (2012), propondo uma abordagem fenomenológica e antropológica, o define como espaço narrativo.

Nesta perspectiva, o autor sugere formas de pensar o rio: como processo natural, ora ele está alto (cheio) ora ele está baixo (seco); como significado da água, que pode ter duas características opostas: “água viva, de superfície, e água morta, profunda” (DORNELES, 2012, p. 77) e, ainda, reunir quatro propriedades ao mesmo tempo: fazer viver, dissolver, apagar o fogo e fazer morrer.

Durante trabalho de campo, o rio apresentou-se como um elo de conexão entre aldeia e cidade, além da sua exuberância que tivemos o privilégio de desfrutar durante as travessias. Em uma das primeiras visitas à campo, em julho de 2012, período de férias escolares, quando o rio estava baixo, observamos a presença de acampamentos de turistas em suas margens, aproveitando as praias. É nesta época que o comércio de peixe se intensifica, com a presença dos turistas, e a aldeia se transforma em um ponto turístico, no qual os visitantes compram peixes e aproveitam para conhecer as tradições indígenas e as belezas naturais do rio Araguaia.

No mês de outubro de 2012, por ocasião de outra visita à aldeia Canuanã, observamos o papel do rio no sustento familiar. Em conversa informal com oito mulheres, embaixo de um pé de manga, cada uma estava fazendo seu trabalho: umas cuidavam dos filhos, amamentavam, curtiam um couro para uma festa que se aproximava – do *óleo de tartaruga*, confeccionavam

roupas para os homens, conversavam entre si em Inã e comigo também em português; quando o cacique chegou. Como o rio está baixo, e em tempo de seca os indígenas aproveitam para fazer o estoque do ano. Os baldes chegavam abarrotados, com os peixes já limpos. As mulheres pegavam alguns peixes e colocavam dentro de outro recipiente com água. E ali deixavam os peixes. Contaram-me, que os homens estavam na Ilha do Bananal para fazer a pesca para suas famílias, e eu realmente não tinha visto nenhum deles na comunidade. Somente crianças e mulheres, exceto os homens brancos e os professores da escola Tainá.

Também neste contexto, onde todas as mulheres estavam reunidas, sem ter conhecimento, estava participando de um aspecto importante do mito do Aruanã. Elas estavam retirando o óleo da tartaruga para a “festa” que se aproximava. Ao retornar ao meio acadêmico e às buscas bibliográficas, percebi que, sem saber, estava em contato com a preparação do ritual que envolvia o Aruanã, tão citado nas brincadeiras das crianças.

Os ritos de Aruanãs são chamados na língua materna indígena *tykydisi* – *tyky*, que na tradução significa brincadeiras do corpo/pele. Elas são divididas entre grandes e pequenas brincadeiras, e o *Hanyky* - que significa óleo de tartaruga - está elencada como uma brincadeira “grande”, pois tem duração de 4 a 5 dias, marcada por uma noite inteira de performance de música e dança (LOURENÇO, 2008). Em um dia de observação participante, as mulheres me contaram que o óleo de tartaruga tinha a utilidade de dar “força aos homens” no momento da festa do Aruanã, e sem ter muito entendimento sobre o tema, escutei o que elas me contavam. Afirmaram também, que este óleo era utilizado para que as mulheres passassem no cabelo, assim ficariam mais belas para a festividade.

Chama a atenção não só a relação que o rio tem com o sustento familiar, mas também as questões de gênero que são apresentadas. Rodrigues (2006, p. 109) nos auxilia a entender este espaço destinado aos homens,

Em todas as aldeias Javaé, idealmente, existe a Casa dos Homens, considerada um espaço sagrado por se manter purificada e imune aos fluidos que saem dos corpos humanos. A configuração espacial das aldeias Javaé segue o mesmo modelo das aldeias do Fundo das Águas: a Casa dos Homens situa-se no “meio” da aldeia (*itya*), do lado do mato, em oposição assimétrica ao “lado das mulheres”, onde estão situadas todas as casas restantes, alinhadas ao longo do rio.

Mais uma especificidade que nos é defrontada: o rio também faz as distinções de quem deve fazer o quê na sociedade e neste aspecto, percebe-se que o rio, juntamente com as mitologias são organizadores sociais. Como Rodrigues (2006) apresenta, a aldeia é organizada conforme o modelo das aldeias do fundo das águas e as casas organizam-se na direção que o rio está.

Nos períodos de seca do rio Araguaia, que presenciei por meio das visitas para realização de trabalho de campo, nos meses de julho e outubro, percebi também um “diferencial” na travessia. Para atravessar o rio, em época de seca, é necessário saber onde é possível passar, de carro ou de barco. Quando a travessia foi feita de carro, em julho de 2012, o barqueiro da FB nos acompanhou<sup>13</sup> e em julho de 2013 a travessia foi realizada de canoa, onde contamos com a gentileza do irmão do cacique que estava do outro lado do rio, às margens da aldeia Canuanã. É necessário ter cautela, pois carro ou barco podem atolar e os locais para passar são específicos. Os indígenas se deslocam no rio como se fossem estradas, vão de uma margem à outra com suas canoas a remo, ou então fazem visitas às comunidades vizinhas, demonstrando seu exímio conhecimento.

Como podemos ver, o rio tem um papel importante na subsistência desta comunidade indígena, na utilização das suas águas para higienização de alimentos e roupas, na conexão entre as comunidades e na delimitação de *fronteiras*, além de constituir referência importante no lazer e significações das crianças indígenas.

As análises das observações registradas no diário de campo destacaram o rio como uma importante categoria para a compreensão do universo das crianças indígenas da aldeia Canuanã. Dessa forma, em julho de 2013, de volta à aldeia, propus desenhos orientados para esta e outras categorias que haviam se despontado nessas análises<sup>14</sup>.

Ao desenharem e falarem sobre o rio, as crianças fizeram associações do rio com as mortes que recentemente haviam acontecido na aldeia. No desenho de *Thiago* e na explicação trazida

---

<sup>13</sup> Para chegar até a aldeia, contava sempre com o apoio dos funcionários da Fundação Bradesco para fazer minha travessia (de barco ou de carro). A passagem da cidade para a aldeia só é realizada com a autorização de algum indígena. Depois de muitas visitas, os indígenas já me conheciam, permitindo a minha entrada sozinha na comunidade. Mas, nos primeiros contatos, os funcionários da FB foram essenciais para minha entrada na aldeia, uma vez que o posto da FUNAI, que fica do outro lado do rio, está abandonado (nas visitas feitas, não encontrei nenhum membro, neste posto).

<sup>14</sup> Ver Anexo D- Álbum de fotos.

por ele havia algum ser embaixo da água (que ele explicou que era o índio morto) e na parte superior outra pessoa (que ele relatou ser o *Aruanã*). Sem a explicação dele não saberia que havia duas pessoas no desenho. O desenho é todo azul (como se a criança tivesse desenhado-pintado somente o rio) e não tinha imagem humana, mas na explicação ele mostrou essas duas “pessoas”.

Rodrigues (2006, p. 107), que estudou acerca da mitologia Karajá, compreende que segundo a memória oral e nativa, “a cisão mítica primordial estabeleceu uma diferença entre os humanos que continuaram vivendo no Fundo das Águas (*Berhatxi*), com seus corpos mágicos e imortais, e os humanos sociais que ascenderam ao nível terrestre”. Acrescenta que os primeiros Aruanãs viviam mascarados e se reproduziam magicamente sem nenhum contato físico, possuindo corpos eternos. Por não se reproduzirem “não perdem nenhum tipo de substância vital” (RODRIGUES, p.108). Eles são os humanos “imortais”, e os humanos sociais, são os que procriam e por esta razão não têm corpos eternos.

Os infantes, ao fazerem o registro do que este rio representa de alguma forma sempre voltam à mitologia da aldeia Canuanã. O rio, além de ser o “seu” local de referência, remete à comunidade as ordenações que devem ser seguidas. Os desenhos das meninas traziam mais a vegetação, os peixes. No desenho de *Aisha*, ela desenhou o céu, estrelas e sol, as cores eram variadas e com muitos detalhes. *Luana* que estava quieta, também quis explicar a sua produção: “*aqui ó, tem boto cor de rosa, tem jacaré. Às vezes tem morte também. O Corerá mora no rio*”, perguntei o que era o Corerá e ela respondeu: “*é o mesmo do boto*”.

*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!*”. Perguntei a ele o que era brincar de índio e ele respondeu: “*é saber o que o animal faz!*”.

Pensando na realidade indígena, o rio se apresenta como um controlador da vida de dentro e de fora (seres vivos e mortos), aprisionando espaços, libertando seres, estabelecendo novas direções. O poema da coletânea de prosas e versos dos índios do Brasil *Te Mande um Passarinho* (XACRIABÁ, 2007, p.50), nos auxilia a compreender este percurso (auxiliados pela geografia):

Geografia o que é  
 Geografia é onde o rio está.  
 Onde o município está.  
 É para onde vem o sol.  
 É para onde vai o sol.  
 Este rio para onde vai?  
 É divisão das águas.  
 É igarapé, igapó, lago, açude, mar.  
 É a medição da terra, a demarcação.  
 É fotografia, desenho, cor, é um mapa.  
 (XACRIABÁ, 2007, p.50).

Para os indígenas, o rio é o responsável pela demarcação da região e geograficamente tanto índios quanto ribeirinhos, fazendeiros e políticos poderiam se organizar pautados por estes pressupostos e respeitando estes limites geográficos que são determinados pelos rios. Segundo Dorneles (2012, p. 81), “para o rio não existe necessidade de demarcação, de novas direções: a geografia, o desenho, o mapa já estão aí mostrando o caminho do sol, da cidade”.

O rio que pode ser tanto de corredeira quanto córrego manso apresenta uma instabilidade que não pode ser decifrada. Assim como ele pode fluir para um lado e desembocar em outro rio através das corredeiras, pode também se manter no limite de suas próprias águas. Para Dorneles (2012, p.82), essa instabilidade do rio, pode ser comparada à facilidade de movimento da alma humana. “O rio não abre mão de sua inconstância; ambivalente, consegue manter sua gradiência entre as margens, o leito e o céu, mesmo inquieto”.

O ameríndio representado através de estudos antropológicos é compreendido a partir de sua inconstância, ele se assemelha ao rio e têm as características do mesmo, sua vida e seu cotidiano são tão relacionados com o rio, que é quase impossível os separar. É através do rio que muitas comunidades se formam e as experiências vividas se concretizam – as mitologias contadas pelos ameríndios demonstram que foi através dele que a comunidade se constituiu; além de desempenhar sempre um papel fundamental no que tange à subsistência e ao deslocamento (DORNELES, 2012).

Para Dorneles (2012), o rio carrega segredos e as águas são ligadas a imaginação. Também é através do rio que os indígenas se orientam; no interior da floresta ele pode significar tremor e medo, pois, pode entoar o canto dos deuses, mas também pode ser esperança, para encontrar um lugar. Ele é “uma referência da memória e uma seta para o futuro, e seu canto o despertar” (p.88).

O rio traz às crianças significações oriundas da sua vivência. Para as crianças indígenas pesquisadas, o universo do rio remete às mitologias, que aparecem entrelaçadas às suas significações sobre o rio. Para estas crianças da aldeia Canuanã, há no rio animais nocivos e não nocivos e existem também os espíritos do “bem” e os do “mal”.

A brincadeira Aruanã foi apresentada pelas crianças, mas as leituras realizadas sobre o contexto étnico onde vivem foram fundamentais para compreender as falas infantis. Em dezembro de 2013, em minha última inserção no campo, as crianças estavam eufóricas e as falas eram voltadas unicamente à brincadeira Aruanã, cujo “ciclo” havia se encerrado naquela oportunidade. Em conversa com o líder comunitário, tive a oportunidade de saber “o que mulher branca pode saber”, conforme suas palavras, sobre este ritual. Debaixo de um pé de manga, o cacique da aldeia foi me relatando o que era esta “brincadeira”, como ela era organizada e o que ela representava para aquela comunidade da aldeia Canuanã<sup>15</sup>.

Conforme conversa com o líder comunitário, ele me explicou que a brincadeira é uma tradição cultural e hereditária, faz parte da cultura Javaé e dos demais grupos indígenas que compõem a área geográfica de Goiás, Maranhão e Tocantins. Porém, cada grupo vivencia e organiza este ritual de maneira própria.

O cacique contou que os principais organizadores do evento são os pajés (que tem autoridade mítica), e durante a brincadeira alguns Aruanãs vão embora para que outros sejam escolhidos para ficar na *casa de Aruanã* até o próximo ano, quando são substituídos por outros durante a nova festa. Através de invocações míticas, eles aparecem, “entram” em corpos escolhidos e assim o ciclo se faz e refaz para a continuidade da festividade. A festa tem duração de dois anos, mas a troca dos *Aruanãs* é realizada anualmente.

Durante a brincadeira, outros rituais ocorrem e estes fazem parte da grande festa do Aruanã, são eles: *derioré*, *manerioré*, *monhocã* e, a principal que encerra o ciclo de brincadeiras, a *dohocã*, festejada com muita carne de tartaruga assada.

---

<sup>15</sup> Conf. o “Portal do Amaral”, disponível em: <[http://www.portaldoamaral.com.br/site/index.php?p=noticias\\_ver&id=2928](http://www.portaldoamaral.com.br/site/index.php?p=noticias_ver&id=2928)>. Acesso em: 17 mar. 2014. As fotos sobre a brincadeira Aruanã, anexadas neste trabalho, foram retiradas também deste Portal. (ver Anexo D – Álbum de fotos).

Nos três dias de festa do encerramento do Aruanã, outras comunidades, como a das aldeias São João e Txuiri, estiveram presentes. O cacique afirmou que o evento é destinado apenas aos homens e as mulheres não podem participar, exceto as são escolhidas para dançarem como bailarinas durante o evento, lembrando que existem algumas regras de sigilo absoluto sobre o que aconteceu durante a festa. Acrescentou que estas festividades são importantes para o resgate e preservação da cultura, e estes eventos são fundamentais para que as novas gerações entendam e deem o devido valor à cultura da comunidade.

Em julho de 2012, durante a realização de atividades lúdicas com as crianças, nas quais elas poderiam desenhar livremente utilizando tinta guache, este tema dos mitos foi trazido através destes desenhos livres.

Diante de um de seus desenhos, *Kaike* afirmou: “*no rio tem boto, sucuri e jacaré. O índio matou o jacaré!*” Perguntei se ele não tinha medo desses animais, e ele me respondeu que não, “*é só ficar dentro de casa que ele não pega!*”. Neste momento, todas as crianças resolveram desenhar sobre o mesmo tema, e as dúvidas que tinha sobre o assunto aos poucos foram sendo sanadas.

*Luana* me entregou o seu desenho, no qual havia o rio, algum animal embaixo da água e um homem (com o rosto sem identificação, a criança rabiscou a face) que parecia estar saindo do rio. Pedi que ela explicasse o que significava aquele desenho, e a sua explicação me ajudou a entender as referências de *Kaike* ao boto, mencionado junto ao jacaré e à sucuri. Apontando para o humano ela disse, “*este é o Corerá tia, ele é espírito do mal, vive no rio, e se a criança não mexe, ele não faz mal. Por isso a gente fica em casa*”, e para o animal ela disse: “*esse é o boto cor de rosa, pode ser espírito também, mas só fica aí na água e cuida da gente*”. Percebi com a fala de *Luana*, que o rio é visto como um espaço habitado por várias espécies de seres, “nocivos” ou protetores. Estes “espíritos” podem tanto “cuidar”, como “fazer o mal”, e a crença nestes seres, que orientam as representações das crianças, rege os comportamentos e impõe regras e proibições.

Dessa forma, existem lugares do rio nos quais as crianças não podem ir. Os adultos explicam a eles que a proibição está relacionada à apropriação desses espaços por espíritos. O Corerá (espírito do mal) não é visto por crianças e mulheres, já o Aruanã (que é o espírito do bem) pode aparecer em qualquer festividade. Em conversa com um funcionário da FB, ele me

explicou que a crença no Corerá (espírito do mau) e no Aruanã (espírito do bem) faz parte do universo das crianças e dos adultos da aldeia.

Para compreender as falas das crianças, o auxílio teórico é de grande valia. Na pesquisa bibliográfica realizada, destaca-se o mito do Aruanã, porém não encontramos referência ao espírito do mal apresentado pelas crianças: o Corerá. Na fala dos pequenos, eles afirmam que este é um tema “proibido”, crianças e mulheres não podem ter contato com o Corerá, e talvez esta seja a explicação para a falta de produção sobre o assunto.

Na análise dos relatos das crianças sobre este tema, percebemos o quanto este espírito do “mal” os amedronta. Através das explicações dadas por eles, pude perceber que ele vaga pela aldeia e só pode ser “encarnado” em homens, e em dias de festas. Ainda, quando algum indígena morre, ele é encaminhado ao cemitério, mas dependendo do motivo do óbito, o espírito pode vir “buscar” e levá-lo ao rio. Por exemplo, homens que bebem muito, são levados pelo Corerá como forma de castigo. *Aisha* me ajudou a compreender estes fatos, quando afirmou que *“um bucado de gente morreu aqui tia, tem cemitério aqui pros mortos, o Corerá busca os homem que bebe demais”*. Aqui podemos compreender porque as crianças representam de maneira tão negativa os homens da aldeia que bebem muito, já que tais comportamentos se enquadram em suas representações cosmológicas como malignas e perigosas. As crianças apresentaram conhecimento das mitologias indígenas e demonstraram sabedoria em distinguir o que podem ou não fazer, o que é destinado aos homens, mulheres e crianças.

Ajudando na explicação sobre a diferença entre um espírito e outro, todas as crianças resolveram desenhar e pintar sobre o mito. O Corerá, conforme eles me contaram, (*Kaike* e *Aisha* que são mais falantes, e as demais crianças concordando) é um espírito do mal, que *“entra nos homem em dia de festa, e eles ficam doidos. Batem em quem tiver na frente, mulher, criança. Cada festa, o espírito entra em um homem diferente, ele escolhe, mas só pode ser homem!”*, disse-me *Aisha*. O Aruanã também é um espírito que só aparece nos dias de festas, onde toda a comunidade pode participar, ao falar do “bom” espírito *“ele é bom tia, dizem que é bem divertido. Bebe muita cachaça, mas não bate em ninguém. Fica engraçado e canta as musicas pros homem!”*, contou sobre o Aruanã.

Tentando entender a prática do Aruanã, por meio de autores que realizaram estudos com este povo e sobre esta temática, descobrimos que os Aruanãs são seres mágicos e vivem no vale do rio Araguaia, são trazidos pelo xamã para ‘brincar’ (cantar e dançar) com os seres sociais no mundo de fora (*Ahana Òbira*) durante um ciclo cerimonial do ritual musical (*tykydisi*) (*Iràsò*) dos Javaés (LOURENÇO, 2008).

Esta autora, que realizou pesquisa etnográfica com o povo Javaé, afirma que há três planos na geografia do cosmos Javaé: o mundo subaquático, inicialmente habitado pelos *inyĩ*, que são os humanos que subiram ao mundo; o mundo celeste, habitado por seres também mágicos como alguns Aruanãs e o mundo dos xamãs e do *Tanÿxiwè*, que é considerado pelos indígenas o herói criador do mundo. Os xamãs são os únicos capazes de se comunicar com os seres cosmológicos e organizar a vida cerimonial da comunidade. Na pesquisa realizada por Lourenço (2008), ela pode concluir que os xamãs viajam até o mundo subaquático, onde muitos Aruanãs vivem, lá, o xamã vê e ouve quais são as brincadeiras e alimentos utilizados pelos espíritos no mundo subaquático, e quais eles desejam que sejam preparados pelos pais e mães dos Aruanãs, que brincarão e dançarão de Aruanã no mundo social, na aldeia.

O ciclo cerimonial dos Aruanãs, para os Javaé, é justificado pela prestação matrimonial entre afins. Ao mesmo tempo, põe em questão a “riqueza” de cada família, através do ritual da dança dos Aruanãs. Eles que vem a este mundo para experimentar e comer as comidas feitas por suas mães rituais, as *Iràsò sè*. Além de alimentar os homens durante as brincadeiras rituais, estas comidas são formas de pagamento das prestações matrimônias, onde os genros pagam os sogros. Durante o ritual, que pode durar de um a dois anos, a família responsável pelo ritual, deve patrocinar todas as atividades que são conduzidas pelo xamã, que sabe o que o Aruanã gosta de ver, ouvir, comer e dançar. Esta prática confere aos pais Aruanãs a distinção social, onde o fornecimento de alimentos deve ser em quantidade significativa. Os Aruanãs são passados de geração a geração e preferencialmente o primogênito fica sendo o responsável em dar continuidade à brincadeira (LOURENÇO, 2008).

Lourenço (2008) afirma que os xamãs têm esta responsabilidade juntamente com os “donos” do Aruanã. O xamã vai até a casa da família que receberá os Aruanãs, no início de cada ciclo ritual e entrega o *wanõhõ*, que significa “meu cordão”, ou “cordão do *hàri*”. A aldeia é cercada de expectativas e alegria com a chegada do Aruanã. Já as mulheres, são

expressamente proibidas de olhar para fora de sua casa em direção ao rio no dia que o Aruanã é anunciado e chega à comunidade.

Estes ritos são chamados de brincadeiras pela comunidade indígena e é dividida entre grandes e pequenas: “as ‘brincadeiras’ pequenas são chamadas de *narakyna sômõ sômõ* (*sômõ*: pequeno), e as brincadeiras grandes de *tara(k)ynahakỹ* (*ta*: sua *ra*: cabeça *ky*: carne ou algo dentro da cabeça), momento em que os *Irasò* dançam com suas irmãs rituais (*Irasò Didi*)” (LOURENÇO, 2008, p.215).

Os Aruanãs chegam sempre em duplas, cantam e dançam no palco cerimonial da aldeia. No corpo do Aruanã não é possível detectar a distinção de gêneros, o xamã explica que um pode ser feminino e o outro masculino, o que não significa dizer que um seja o homem e o outro a mulher. Lourenço (2008) postula que “os Aruanãs cantam sob o ponto de vista dos homens, porém, eles não são ‘homens’, mas seres sem gênero, assexuados” (p.220).

As máscaras utilizadas nesta “brincadeira” ficam na casa de Aruanã, e as mulheres também não podem visualizá-las. O discurso existe na comunidade do segredo sobre o que ocorre no interior da casa dos homens (*ijoi heto*) e o que pode envolver as máscaras. Lourenço (2008, p.220) afirma,

As mulheres sabem que não são os Aruanãs de verdade que dançam ali, mas seus maridos, cunhados ou irmãos que cantam e dançam. No entanto, elas compactuam do discurso social de que não sabem do segredo e de que as máscaras, chocalhos e todos os objetos da vida cerimonial masculina Javaé são, metaforicamente, índices da tentativa masculina de recriação dos mundos cosmológicos (*Berhatxi* e *Biuwètyky*) tão desejados após a morte.

Tendo a oportunidade de “conhecer” o ritual Aruanã, descrito por Lourenço (2008) e por Rodrigues (2006), e ainda sem sucesso nas buscas teóricas sobre o Corerá, retorno à aldeia Canuanã, em julho de 2013. Já tinha sido avisada pelos funcionários da Fundação Bradesco que haviam acontecido vários suicídios na comunidade, e no primeiro semestre deste ano, cinco jovens haviam se matado de várias formas: enforcamento, afogamento, tiros e excesso de medicação. E nesta visita, tinha o intuito de realizar desenhos orientados com as crianças e um dos temas, seria o mito (que foi outro tema emergente nas categorias de análise). Imaginava que as crianças me contariam dos fatos e que os mitos estariam nas falas das crianças, por serem fatos recentes.

Fiz às crianças a proposta de explorar o tema “os mitos”, por meio de desenhos. *Marilia* perguntou: “mito é o *Aruanã* né tia?”; *Kaike* respondeu antes que eu pudesse falar: “mas também pode ser o *Corerá*”. Como este tema já havia sido revelado pelas crianças, nas outras visitas que fiz a comunidade não precisei fazer interferências e concordei com *Kaike*. Este foi um dos temas que as crianças mais quiseram desenhar, uns desenhavam o *Aruanã*, com imagens de pessoas, vestidos de palha (através da explicação das crianças posso fazer esta afirmação) e outros faziam o *Corerá*, o espírito mal, com imagens escuras.

Ao apresentar seu desenho, *Aisha* afirmou: “esse aqui tia, é o *Aruanã*, ele só aparece nas festas e não faz mal a ninguém. As roupas dele são de palha e ninguém consegue saber quem ele é. Criança e mulher também pode brincar quando ele tá junto”, pedi que ela me explicasse esta afirmação e ela disse: “o *Aruanã* é do bem, é homem-bicho, tem palha, dança, [afirmou novamente] o *Corerá* é do mal. Quando o *Aruanã* tá junto, a gente fica, quando *Corerá* aparece, a gente corre, ele pega homem e mata. Só homem fica com ele e também deve ter medo, né? [e sorriu]”. Já *Alex*, fez o *Corerá* e na sua explicação ele afirmou: “nunca vi ele, mas imagino que ele seja assim”, mostrou seu desenho que era todo preto.

Estava aguardando que as crianças me contassem sobre as mortes que haviam acontecido na comunidade, conforme tinham sido sinalizadas pelo pessoal da Fundação. O assunto iniciou, quando *Kaike* em meio ao silêncio de todas as crianças que estavam concentradas fazendo os desenhos disse: “aqui [no rio] a gente pode ver onde os homens que morreram ficam ali [apontando para o rio] tia, você sabe que tem muita gente sendo levada pelo *Aruanã* aqui?”. Pedi que me explicassem e *Aisha* se prontificou e disse que cinco pessoas haviam morrido na aldeia só este ano, “umas mocinhas se mataram, aí contam que foi o *Corerá* que mandou buscar elas tia, não sei não. Falam que eles tão tudo aí, no fundo do rio, não se não tia!”. Contaram-me impressionados, que além das três meninas, dois rapazes também morreram, um por suicídio e outro afogado no rio.

O rio, a mitologia e os impactos que eles trazem à vida dos infantes são perceptíveis. Crianças, homens e mulheres têm seus papéis definidos a partir da singularidade da organização social e das ordens mitológicas. A infância destas crianças é vivenciada, orientada e de certa forma regulada por seres ancestrais que controlam a comunidade.

A seguir, dedicaremos a análise às concepções de infância que orientam este trabalho, procurando interligar esta perspectiva teórico-metodológica aos dados empíricos, de modo a compreender o processo de socialização das crianças indígenas pesquisadas neste contexto social, cultural e étnico em que vivem.

#### 4. INFÂNCIA INDÍGENA: UM TEMPO SENSÍVEL E DE DESCOBERTAS

*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 indígena 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 nesta 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 do adulto, e isso acontece em qualquer época, sociedade e grupo social.

No entanto, para compreender este período da vida em seu sentido amplo e situar o mundo de significações e vivências da criança na aldeia Canuanã, *lócus* desta pesquisa, utilizamos um novo paradigma da infância, que se desenvolveu a partir dos anos 90. Conforme ressaltou Gouvea (2003), foi neste 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).

Neste novo campo que se apresenta, encontramos um problema metodológico e de olhar: a criança que sempre foi categorizada como um “adulto em miniatura” e que sempre 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 que ocorre em meio às interações sociais e aos modos de participação destes 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 esta circulação e perambulação, que Silva (2012) encontrou nos seus estudos, podemos perceber que na aldeia Canuanã as crianças exploram este espaço social agindo também como mensageiras. Cohn (2000), trás este conceito ao falar sobre o modo que as crianças exploram este mundo social. Esta forma de conhecer o espaço, lhes permite “desenvolver muito cedo um conhecimento da rede de relações sociais em que se encontra[m] inserid[as]” (COHN, 2000, p.11).

Ao falar da infância nos grupos sociais indígenas é válido que reconheçamos as especificidades dos processos histórico-culturais que são distintos da sociedade ocidental e outras possibilidades para a construção social da infância. 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 estas crianças se constroem enquanto vivenciam, fazem experiências, circulam e descobrem o seu universo.

Silva (2012) dialoga aqui com teóricos que contestam o conceito de socialização como uma via de mão única, onde o adulto é a referência e a noção de cultura como constringendo as crianças, ao invés de vê-las como sujeitos ativos de sua própria socialização. Nesses estudos, a socialização 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.

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 este 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 nesta

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. Nesta 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, 2007; SILVA, 2012).

Viegas (2007, p.49) 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”. 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 (2007), esta abordagem rejeita que o social possa ocorrer pós-fato e que o indivíduo possa surgir no mundo de forma “associal” e “a-histórico”, 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, onde 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 este 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 neste 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, 2007).

Nesta 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 esta 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 um ser em constante construção e transformação, que acompanha e trás sentidos próprios aos acontecimentos comunitários (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Silva, Macedo e Nunes (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 esta “nova infância” (SILVA, MACEDO e NUNES, 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 e PERIPOLLI, 2010).

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

Pude perceber esta prática na aldeia Canuanã, observando como as crianças transitavam livremente pelos espaços, acompanhadas por outra mais velha, responsável pelo irmão, primo ou *parente*. Esta 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 (ZOIA e PERIPOLLI, 2010, p.21).

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

Neste 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. Nestas práticas, observa-se a reprodução do mundo adulto pelos infantes (COHN, 2002).

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 esta formado para tal. Para este 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 esta 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 (ZOLA e PERIPOLLI, 2010).

#### 4.1. Descobrimo um novo universo em diálogo com as crianças

Conforme já foi relatado no capítulo metodológico, durante o trabalho de campo realizado em outubro de 2012, pedi às crianças que me mostrassem os lugares que mais gostavam da aldeia. Durante a realização desta 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 estas crianças indígenas, revelando uma infância saudável, sem disputas.

Continuando o relato (e possível análise) da atividade *Alex* 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, nesta mesma residência, havia uma arara azul em cima de uma árvore, belíssima. As crianças ficaram bastante agitadas quando viram tantos animais. Nesta mesma residência, havia uma espécie de córrego - extremamente poluído - onde conforme relato dos infantes residia um jacaré.

Com esta 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 este universo, apresento a continuação da atividade lúdica já relatada anteriormente, quando o chefe era o *Kaike*, 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 (torî – branco em inã) e é professora na escola da aldeia Canuanã, sendo a única mulher branca da comunidade. 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<sup>16</sup>.

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 (torî) 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 “enturmado” 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, onde as características são próprias.

Nesta inserção de descobrimento da comunidade e do universo que cerca as crianças, pude 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. Através das histórias contadas pelas crianças foi através do rio que o primeiro indígena Javaé chegou à aldeia Canuanã. Além de todas estas especificidades, o rio é um dos espaços preferidos dos pequenos e sempre que iríamos desenvolver alguma atividade as crianças buscavam uma boa sombra as margens do rio Araguaia.

---

<sup>16</sup> Atividade lúdica desenvolvida com as crianças, em outubro de 2012.

Nas primeiras visitas realizadas à comunidade, com intuito de me aproximar deste 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<sup>17</sup>.

Em relação à pesquisadora, 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. Aceita no grupo, tentei 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. Nesta perspectiva fenomenológica, o mundo é dado através das experiências vividas e é preciso prestar atenção ao pragmatismo dos sentidos e significados (VIEGAS, 2007).

Ainda de acordo com esta 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 em experiências intersubjetivas e, portanto, sociais. Todas as nossas ações são mediadas por nossas relações com outros (VIEGAS, 2007).

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 (2007).

Estas 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.

---

<sup>17</sup> Ver foto Anexo D (Álbum de fotos): Rio Araguaia (lado de cá – Fundação Bradesco), antes da travessia / “Cachoeira” da aldeia Canuanã / Chegando à aldeia Canuanã.

Em um dos momentos da pesquisa, no qual as crianças estavam fazendo pinturas e desenhos sobre o que quisessem, a pesquisadora perguntava 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. Este “esquecimento” e esta falta de informações sobre o mundo infantil é decorrente do “adultocêntrismo” 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 (2007), 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), estes 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 interpretado 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 deste 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 esta 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 esta “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 onde 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 esta infância com muita leveza, permeada de descobrimentos.

#### **4.2. O cotidiano das crianças - aprendizagem entre pares**

Em uma das visitas a campo, logo na chegada, avistei 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 nesta época do ano<sup>18</sup>. As

---

<sup>18</sup> Trabalho de campo realizado em outubro de 2012.

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<sup>19</sup>, pudemos perceber esta prática onde as mulheres se preparavam juntamente 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 utilizada para os cabelos das mulheres, demonstrando essa “fabricação de corpos saudáveis”. Também, de cunho mítico da brincadeira Aruanã que se 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. Procurei seguir as recomendações de Malinowski, me aproximar aos poucos - sem nenhuma imposição - e se possível, ser aceita, até que uma delas, a mais velha, me convidou para sentar.

Juntamente com elas, haviam muitas crianças de colo (seis crianças), sendo amamentadas. As mulheres tinham idade entre 14 a 80 anos, sendo que reconheci 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.

---

<sup>19</sup> Visita à aldeia, realizada em outubro de 2012.

As mulheres me 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 este 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 esta 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, conforme observação participante, ainda que em contato com os bens de consumo e com a mídia, parece ter o olhar e o interesse voltado a descobrir o mundo que a rodeia, a andar pela aldeia, a conhecer e a vivenciar esta infância com a liberdade própria das comunidades indígenas, liberdade esta que consideramos como de descobrimento.

Auxiliado pelos campos da Educação e 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 esta razão, o autor explica seu interesse em desvelar diferentes aspectos para evidenciar as práticas sociais e as relações de aprendizagem que estão contidas nestas ações. Neste 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).

Este autor, em sua pesquisa, ressalta a afirmação de Cohn (2004) de 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<sup>20</sup>, *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 ritual<sup>21</sup>. 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. Neste 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*”. Percebi que era algo realmente “grave” o que tinha feito, pedi 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 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, assumindo um lugar diferenciado do adulto (COELHO, 2011; COHN 2004 e 2009; COELHO, 2011; CORSARO, 2005; GOUVEIA, 2003; KRAMER, 2013; PIRES, 2007; SILVA, 2012). Nesta perspectiva,

---

<sup>20</sup> Trabalho de campo realizado em julho de 2012.

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 (GOUVEIA, 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 esta 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, este 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. Esta autora ressalta a necessidade de resgatar o caráter de sujeito social, histórico e cultural desta criança contemporânea, o que implica em coloca-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). Desta forma, ela recria sentidos aos objetos que já estão fixados pela cultura dominante, ressignificando espaços, pensamentos, e conhecendo este universo que é descoberto através da sua criação. Nesta 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, p. 49, 2005).

É nessa direção que podemos observar as regras intrínsecas aos jogos infantis e das brincadeiras “faz-de-conta”. Em nossa pesquisa com as crianças indígenas da aldeia Canuanã, pudemos perceber o processo de *reprodução interpretativa* que acontece enquanto realizam seus jogos e brincadeiras. Em uma atividade lúdica através da pintura<sup>22</sup>, 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!*”. Perguntei a ele o que era brincar de índio e ele respondeu: “*é saber o que o animal faz!*”. A partir desta fala, percebemos que 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<sup>23</sup> 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).

Neste processo de significação, de recriação e de apropriação da realidade, encontramos as instituições educativas, que constituem outras importantes referências no processo socializador dessas crianças. A seguir, apresentaremos as aprendizagens que acontecem no contexto social, a relação das crianças com as escolas e as tensões decorrentes do contexto intercultural em que vivem.

---

<sup>22</sup> Trabalho de campo realizado em julho de 2013.

<sup>23</sup> Dada a importância assumida por esta categoria, será tratada em um item específico.

## 5. A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA SINGULARIDADE DA ÓTICA INFANTIL: APRENDIZAGENS NA VIDA E NA ESCOLA

*É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização.*  
Walter Benjamin

Neste contexto de mudança de perspectiva em relação à infância, destaca-se nas análises a autonomia da criança frente à sua aprendizagem, a orientação de suas preferências, a construção de sua identidade. Silva (2012), para observar a infância indígena, elegeu como fio condutor da sua descrição etnográfica, as andanças das crianças Xakriabá pela aldeia. Nessas andanças, o autor percebeu que a prática de circulação por meio de trilhas que conduzem a todos os locais da aldeia, é uma prática não só das crianças, mas também dos adultos. Descobriu que ocorrem trocas e aprendizagens durante a circulação das crianças por esses espaços, e que os meninos aprendem através do trabalho na roça e na pesca, aprendem o que é destinado aos rapazes e o que é próprio do homem; enquanto as meninas aprendem a serem mulheres, no seio doméstico, cuidando dos irmãos mais novos, acompanhando as mães nos trabalhos de casa. Observou, assim, que existe uma divisão do trabalho entre meninos e meninas, mas que nenhum espaço da aldeia é negado a eles.

O autor destaca que as aprendizagens ocorrem entre os pares na comunidade, nas “ações cotidianas, como o preparo de alimentos, o comer juntos, a troca de produtos, os cuidados com as crianças, as visitas e as rodas de conversa são vividas de forma intensa pelo grupo” (SILVA, 2012, p. 92). Dessa forma, as crianças adquirem aprendizagens, circulando livremente pela aldeia, em contato com os adultos e familiares e com seus pares.

Nesse processo, o autor destaca a manutenção e a renovação constante dos laços de parentesco, por meio da participação nas ações comunitárias, quando as crianças acompanham as visitas de parentes que vem de longe e refazem sua afeição pelos familiares. Para Silva (2012, p. 98),

A circulação dos meninos entre os espaços da casa e da roça e os aprendizados decorrentes da forma tanto como se inserem, mas também como se estruturam as atividades e garantem sua participação nos dão mostra dos processos de socialização da criança nessas interações. Uma primeira

constatação que podemos fazer é a de que a infância é uma categoria relacional, no sentido de articular outras categorias (gênero, aprendiz, idade). Numa concepção de infância indígena, o mundo das crianças e o mundo dos adultos não estão separados, pelo contrário, estão profundamente interligados. Na ação e na participação das crianças em seu grupo familiar e comunitário, reconhece-se que os meninos Xakriabá, na medida em que aprendem, desempenham um papel fundamental na manutenção do seu próprio grupo.

A criança aprende através das trocas e interações com seus pares si e com os adultos, conforme já apontaram muitos autores. Silva (2012) enfatiza que a criança indígena *também* aprende através da corporalidade, que passa a ser um mecanismo central no processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias desta educação indígena.

Nesta pesquisa, interessa apreender como as crianças indígenas se apropriam e recriam a sua perspectiva do mundo, a partir das práticas sociais e culturais vivenciadas no seu contexto de vida. No entanto, para adentrar no universo infantil indígena é necessário entender as particularidades dos modos de ser e estar dos povos indígenas, que constituem o contexto mais amplo do seu processo de socialização. Enquanto indígenas, as crianças da aldeia Canuanã compartilham com outros ameríndios modos próprios de viver o cotidiano e concepções sobre o mundo em que vivem. Entre tais concepções, destacaremos a construção da pessoa e da corporalidade, dada a sua relevância para se compreender o universo das crianças indígenas, sujeitos desse estudo.

### **5.1. A constituição da pessoa e da corporalidade nas culturas indígenas**

Somente depois da Segunda Guerra Mundial o pensamento dos indígenas brasileiros passou a ser conhecido, quando a disciplina etnologia desponta e apresenta descrições detalhadas da vida tribal. Estudos sobre a constituição das sociedades indígenas brasileiras destacam a noção de pessoa e a corporalidade como idioma simbólico e focal, referência central dos seus modos de ser e estar no mundo. Ou seja, a noção de pessoa, relacionada ao lugar do corpo humano no mundo, nos remete a sua organização social e cosmológica. A respeito de tais estudos, Seeger (1978, p. 11) afirma que o foco é “a posição daquela sociedade tribal como uma realidade dotada de unidade”.

Nesta perspectiva, para entender a organização social no universo indígena é preciso conhecer os rituais cosmológicos que caracterizam o lugar do corpo e como estes processos remetem à sociedade em que vivem. Isto nos remete às reflexões sobre a corporalidade e o modo como esta se reflete na cosmologia, nos ritos, nas crenças e nas leis das comunidades indígenas, como vimos acontecer na aldeia Canuanã e apresentamos no capítulo anterior.

De acordo com Seeger (1978), a noção de pessoa é uma categoria básica para se compreender as comunidades indígenas, constituída através do coletivo e da realidade social. Diferente dos ocidentais que exaltam a vertente interna de cada um, para os indígenas é através do social que o ser se constitui, se faz e refaz. Sendo assim, é preciso pensar a criança indígena de acordo com essas singularidades e diferenças em relação ao modo “ocidental”.

Malinowski preocupou-se em entender a pessoa como agregado de papéis sociais que já estavam prescritos. Já para Mauss e Geertz, a pessoa é advinda de uma construção cultural que pode ser variável, entendendo as “noções de pessoas enquanto categorias de pensamentos nativos” (SEEGER, 1978, p.14). Ao trabalhar com as categorias nativas, este autor defende que “tomar a noção de pessoa como uma categoria é toma-la como instrumento de organização da experiência social, como construção coletiva que dá significado ao vivido” (1978, p.15). Esta experiência ocorre através da práxis, do contato, a partir de categorias coletivas.

Quanto à ordenação das sociedades ameríndias, Seeger (1978) ressalta a grande diversidade entre elas. Algumas têm rituais de casamentos, outras não, umas pertencem a certa linhagem, enquanto outras não, também há grupos que controlam a sociedade por recursos materiais e outros por recursos simbólicos. Todos os debates que centram seu olhar aos conceitos de linhagem, aliança, descendência, enfatizam um traço típico dos ameríndios: a sociedade é flexível, fluida e aberta à manipulação individual.

O corpo, para as comunidades indígenas, é um instrumento que articula significações sociais e cosmológicas, é o objeto e matriz do pensamento. Através do corpo, os indígenas constroem seus mitos, a vida cerimonial e a organização social (SEEGER, 1978).

A maneira que a criança indígena explora o mundo que está a sua volta, a natureza, as excursões pela mata e a forma de descobrir novas coisas constitui uma forma de

aprendizagem, onde cada um constrói seu conhecimento e seu aprendizado. Vivendo a sua rotina e o seu cotidiano na aldeia, a criança indígena constrói conhecimentos da geografia, da biologia, da matemática, da linguagem oral. A partir de situações do seu dia-a-dia, elas criam, exploram, explicitam, inventam, renovam sua percepção de mundo e, assim, o próprio mundo social do qual fazem parte, como ressaltou Silva (2012).

Nunes (1999) resalta que na aldeia é possível observar, através de um olhar atento, inúmeras situações, em que as crianças aprendem com as mais velhas e ensinam as mais novas, e que esta aprendizagem diz respeito à construção de sua identidade étnica, como Xavante, Xacriabá ou Javaé.

Em meio a essas aprendizagens imersas nas práticas sociais e culturais, as crianças da aldeia Canuanã, durante o trabalho de campo, mencionaram a educação escolar como parte importante de suas reflexões sobre o mundo. Por isso, procuramos entender melhor o papel dessa instituição na vida dessas crianças.

Em seu estudo sobre a escola entre os Kaxinawá, Weber (2006), no prefácio do seu livro, apresenta a fala de um professor que afirma: *“a escola é o começo e o fim de uma cultura”*, o que nos alerta para a relevância de compreender as complexidades dos processos de relação com escola entre os povos indígenas.

Pádua (2014), pesquisando o contexto da aldeia Pataxó Muã Mimatxi, em Minas Gerais, também destacou a centralidade da escola indígena na vida desta comunidade: *“fonte de memória e de auto-sustentação, lugar privilegiado para gerar frutos que vão garantir a sua reprodução social e o futuro das novas gerações”* (p. 1). A escola tem aí o papel de semear ideias que serão desenvolvidas e trabalhadas para a construção de sujeitos sociais que atuarão ativamente nos projetos da comunidade. Para compreender esses processos, a autora menciona o movimento histórico em nosso país que tornou a escola indígena um espaço de valorização e sistematização dos conhecimentos e saberes tradicionais, e também de valorização da língua materna.

Weber (2006) acompanhou as mudanças na relação com escola entre os Kaxinawá, de lugar para conhecer o mundo dos brancos a lugar de valorização da própria cultura. Esta autora narra o processo no qual os pais das crianças foram *“convencidos”* da importância deste

resgate da cultura, que vinha sendo “jogada na mata”. Com esta mudança, o que antes era motivo de vergonha, agora se tornava um processo vivo, em constante transformação e reformulação, um “divisor de águas” nas comunidades indígenas. A escola, como parte fundamental neste processo de valorização da cultura. Remetendo ao trabalho de Weber, Pádua destaca como sinal dessa mudança:

a presença dos mitos na vida cotidiana; a referência constante das crianças a histórias do universo mítico; os cantos rituais ensinados na escola eram aprendidos pelas crianças com entusiasmo, tornando as aulas alegres e contagiantes; as brincadeiras da cultura, apesar de recortadas e folclorizadas, são incorporadas como parte de sua diferença como índios Kaxinawá, remetendo a um passado que por muitos anos foi motivo de vergonha (PÁDUA, 2014, p.10).

Os dados de campo nos levaram a tentar compreender melhor esse universo da educação escolar e a relação, em princípio ambígua e contraditória, das crianças com as escolas do seu universo: a escola da Fundação e a escola indígena. Havia, por parte das crianças, uma sobrevalorização da escola da Fundação e uma desvalorização da escola indígena, o que nos obrigava a investigar mais a fundo essa relação.

De um lado, a escola da Fundação, parecia representar, sob o olhar das crianças pesquisadas, a possibilidade de oferecer um melhor trânsito entre os dois mundos, o da aldeia e o mundo moderno mais amplo, ou seja, o universo indígena e o da sociedade envolvente. Por outro lado, era preciso conhecer melhor o universo da escola indígena.

Parece difícil para a escola indígena competir com toda a estrutura oferecida pela escola da Fundação Bradesco. Na Escola da Fundação Bradesco, a realidade é bem diferente da observada na da escola indígena. Mesmo não sendo nosso foco de estudo, algumas questões serão levantadas para entendimento do por que esta escola é almejada pelo mundo infantil.

## **5.2. A escola da Fundação Bradesco**

Através da observação participante e das conversas com as crianças, em julho de 2012, quando estávamos explorando a aldeia e contando com o trabalho lúdico, foi possível perceber a opinião que as crianças têm das duas escolas e quais são, na visão delas, as suas diferenças.

*Luana*, de oito anos, estuda na Fundação Bradesco e é muito articulada. Juntamente com *Aisha*, colaborou com as “traduções” das conversas em língua materna para o português, quando eu não compreendia o que as crianças falavam. Durante uma das manhãs que passei na aldeia, ao ser questionada sobre o que almejava para seu futuro, prontamente afirmou: *“Quero ser professora, ser professora da inteligência, e eu quero ficar inteligente. Quero ser professora aqui mesmo, na aldeia. Vou estudar na cidade e voltar pra cá”*. A mãe de *Luana* é branca, professora da escola indígena; a menina fala da mãe com muito orgulho.

O irmão de *Luana*, *Kaike*, que estuda na escola indígena Canuanã, durante observação participante, me contou que *“a mãe diz que na Fundação é melhor, a gente vai estudar de verdade”*. Ao falar da escola em que estuda, relatou que *“tem lanche, tem doce de leite, doce de banana”*, e quando eu questionei o que ele aprendia na escola, prontamente me respondeu: *“eu sei fazer cavalo, vaca de escrever. Boca eu sei fazer”*.

No trabalho de campo, observamos que na aldeia convivem entre si crianças que estudam na Escola da Fundação Bradesco e na Escola Indígena Tainá. A entrada na escola da Fundação é concorrida e disputada, sendo necessária a aprovação em teste que avalia principalmente o conhecimento e o entendimento da língua portuguesa<sup>24</sup>, realizado por meio de entrevista em português. Esta prova é realizada quando a criança completa 7 anos, antes disso, elas frequentam a escola indígena da aldeia; regulamentada pela Secretaria do Estado do Tocantins.

Em uma aula observada na escola indígena, percebemos que a escola alfabetiza nas duas línguas: no português e no Inã e que a alfabetização das crianças na língua portuguesa é muito valorizada. Entretanto, observamos que a alfabetização ocorre de forma tradicional, predominando a utilização pelo professor da repetição, soletração, e até mesmo dos pontilhados.

Percebemos que as crianças aprovadas na prova da Fundação Bradesco são, em sua maioria, justamente aquelas que têm na constituição familiar pai ou mãe branco e, por isto, aprendem com destreza o português, alcançando o “sucesso” na prova que dá acesso a esta escola.

---

<sup>24</sup> Dados coletados por meio de conversas informais com funcionários da FB, com o diretor da Fundação Bradesco e do relato das próprias crianças.

Para poder entender as afirmações das crianças da aldeia Canuanã que sonham em estudar na Fundação Bradesco - algumas conseguem alcançar este objetivo, outras não – é preciso situar brevemente a sua história.

A criação da escola da Fundação Bradesco na região, considerada uma escola rural, segundo Schultz (2010), aparece relacionada à história da Educação no Campo no Estado do Tocantins. Situada a 60 quilômetros da cidade de Formoso do Araguaia - TO, esta escola conta com um espaço geográfico que até o ano de 1988 era o norte do estado de Goiás. Como ocorreu na grande maioria do território brasileiro, a colonização da capitania de Goiás se deu a partir da ideia mercantilista de exploração, notadamente a aurífera.

Os constantes conflitos entre jesuítas e a população nativa – indígenas- não permitiram que os jesuítas fizessem o que pretendiam. Schultz (2010, p. 65), afirma que no “período colonial, Pará e Maranhão, vizinhos do Tocantins, tiveram o jesuíta na educação do índio, ensinando-o a ler e escrever língua portuguesa”.

A autora conta que os jesuítas eram os responsáveis pela organização social, catequização e educação das artes liberais dos indígenas aldeados, no antigo Goiás. Porém, como o maior objetivo era utilizar este indígena como mão de obra, eles demonstravam-se resistentes. De acordo com Arbués (2002), foi por meio da política de ocupação da região amazônica do Estado Novo, a partir de 1937, que a Região Norte iniciou um processo de aumento demográfico. Esse processo é ainda mais intensificado na década de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília, a BR 153.

Nesta época, ainda não havia uma única escola federal na região e, neste contexto de expansionismo, nasce a escola Canuanã, da Fundação Bradesco em Formoso do Araguaia. Um grande fazendeiro, vindo de São Paulo transforma parte de sua propriedade em uma escola internato, que tinha como público uma população carente da cidade de Formoso do Araguaia. Para Schultz (2010, p.67) “a falta de escolas era uma realidade, haja vista haver uma empresa privada (Fundação Bradesco) fomentando a educação gratuita na região”.

O Estado do Tocantins adotou os programas de “Escola Ativa e Saberes da Terra” para a educação do campo e desenvolveu o Plano Estadual de Educação, o qual em seu artigo 60 trata especificamente. De acordo com Nunes (2008, p. 124), o programa Escola Ativa é:

uma experiência colombiana pensada por teóricos norteamericanos para minimizar a baixa qualidade educacional na zona rural. Financiado pelo Banco Mundial, este programa se destina às séries iniciais do ensino fundamental ministradas em classes multisseriadas, apresenta uma metodologia de ensino variada, e atua ainda na formação continuada dos professores da zona rural.

Através de publicação realizada na página eletrônica da SEDUC, este programa tem como especificidade aumentar a qualidade do ensino oferecido através de instrumentos de caráter pedagógico. Este programa foi implementando no Brasil em 1997, tendo como objetivo minimizar a ausência de metodologia adequada para o atendimento de escolas multisseriadas (SCHULTZ, 2010).

Em 2008, a primeira versão da Proposta Curricular para a Educação do Campo no Tocantins foi publicada, apresentando competências, habilidades e conteúdos mínimos que necessitam ser trabalhados nas escolas do campo para o Ensino Fundamental e Médio. Contempla e é dirigida a partir das quatro premissas propostas pela UNESCO como eixos estruturais da educação para a sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (SCHULTZ, 2010).

Tal proposta foi organizada por áreas do conhecimento, divididas em: Ciências Humanas, que tinha como principais objetivos: desenvolver o aluno no campo da formação em prol da sócio-política e crítica e oferecer uma formação ética e humanista. Linguagens: que tinha como pressuposto promover no educando significações ideológicas para o desenvolvimento das diferentes linguagens. Ciências da Natureza e Matemática: relacionada ao modo de vida e atividades cotidianas rurais, ligadas a essa área do conhecimento. A avaliação seria através de uma proposta sociointeracionista. Schultz (2010, p.71) acrescenta: “essa proposta de avaliação aceita o educando a partir de sua realidade concreta, considerando sua condição social, política, cultural e religiosa”. É dentro dessas propostas para a educação do campo que a escola da Fundação Bradesco fundamenta e constrói sua proposta pedagógica.

A escola fazenda Canuanã, da Fundação Bradesco, apresenta regime de internato, abrigando crianças e jovens de 7 a 20 anos de idade. Localizada na margem leste do Rio Javaés, faz divisa com a Ilha do Bananal, região caracterizada por fauna, flora e paisagens exuberantes.

Na área da escola podem ser encontrados vários tipos de vegetação, tais como: cerrado, mata fechada, varjões e várzeas inundadas, típicas da Ilha do Bananal (SCHULTZ, 2010).

A área ocupada pela escola fazenda é de 2.549 hectares, com 72.343 m<sup>2</sup> de área 99 construída. A Escola Canuanã é uma instituição privada, mantida pela Fundação Bradesco, oferecendo ensino gratuito, assistência médica, odontológica, material didático, uniforme e alimentação para crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante. Ela foi inaugurada em 5 de julho de 1973, quando a região ainda fazia parte do Estado de Goiás (Revista da Escola Canuanã, 2007).

A escola fazenda é pensada e organizada para a população carente e em nenhum momento menciona ter alunos indígenas. O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola apresenta como objetivo desta escola rural:

propiciar um ensino pedagógico e uma formação educacional de qualidade e o compromisso de oportunizar ao educando conhecimentos profissionais completos e necessários, capaz de emitir sua auto-realização, bem como a qualificação do mesmo para o mercado profissional, à sociedade e ao país (Escola Fundação Bradesco, 2009, p.105 *apud* SCHULTZ, 2010).

Além disso, destaca outros objetivos que orientam a sua proposta pedagógica:

formar indivíduos com valores que repercutem uma visão do Homem, de sociedade e da relação entre mercado de trabalho e empregabilidade”; “oportunizar ao aluno compreender e atuar na dialética do mundo contemporâneo, enquanto sujeito político, social, cultural e produtivo, através do exercício de sua capacidade criativa, da liderança e da sua potencialidade para refletir e participar das relações sociais históricas”; “destina-se à formação integral do adolescente possibilitando o prosseguimento de seus estudos, preparando-o para o trabalho e o exercício da sua cidadania (Escola Fundação Bradesco, 2009, p. 05 *apud* SCHULTZ, 2010).

Sem dúvida, todo este contexto, atravessado de inúmeras significações, exerce profunda influência no imaginário e nas representações das crianças indígenas da aldeia Canuanã. Além disso, a Fundação Bradesco também marca sua presença dentro da aldeia através do projeto de inclusão – Centro de Inclusão Digital (CID), que, através das mídias, tão importantes hoje para a inserção cidadã no mundo moderno, amplia a influência da Fundação Bradesco sobre o imaginário infantil, tornando ainda mais desigual a competição simbólica com a escola indígena.

O principal objetivo do CID, segundo o funcionário da Fundação responsável pelo CID na aldeia Canuanã, é oferecer inclusão digital em comunidades carentes, que não possuem acesso a Internet. O diretor da escola indígena é o responsável local pelo centro de inclusão digital, que tem uma grande aceitação dos indígenas, pois o espaço do projeto na aldeia resultou de uma reivindicação deles próprios. A primeira construção física do *ambiente digital* foi realizada e financiada pela FB, mas em janeiro de 2005 foi inaugurado um novo espaço para o projeto, com a construção de uma sala ao lado da escola, com o apoio do governo do estado do Tocantins e da FUNAI. A Fundação Bradesco faz este “trabalho” de cunho filantrópico, portanto, o governo do Estado, Secretaria de Educação e a FUNAI deram a autorização para o desenvolvimento do projeto, porém ele é de responsabilidade da Escola da Fundação Bradesco. O próprio funcionário da FB destaca “a facilidade que todos os indígenas estão tendo hoje para fazer contatos online com outras etnias através da Internet”.

Sobre a estrutura física desse projeto, que contrasta com a da escola, durante o trabalho de campo observei que, juntamente com a escola indígena, em 2005, a Fundação Bradesco em parceria com a aldeia, fundou a “Inclusão digital”. Este projeto é administrado, subsidiado pela Fundação e pelos funcionários. Nota-se aqui uma cruel diferença, iniciando pela sala de aula, que é arejada, com o piso branco, 15 computadores novos, ventiladores em perfeito funcionamento. Além da internet que é utilizada pelos índios, em momentos direcionados e livres, a sala de informática funciona em tempo integral. A aldeia tem contato com a tecnologia: telefone, celular, internet, antena parabólica e via satélite.

### **5.3. Conhecendo a escola indígena**

Conheci a escola da aldeia desde o meu primeiro contato com a comunidade para apresentação da minha pesquisa, quando o cacique me apresentou aos educadores. O que ficou evidente em primeiro contato com a escola indígena, foi às acomodações da escola (ou a falta delas). Conforme registro de caderno de campo percebi que as salas da escola indígena estão muito depredadas, sujas, o quadro todo riscado, as carteiras velhas e algumas quebradas, o ventilador com fios desencapados (e muito perigoso). A escola indígena lembra muito as escolas rurais, mais uma semelhança com o mundo dos brancos. Segundo o cacique, os professores são indígenas, e ensinam os alunos em Inã e português simultaneamente. Todos os professores da aldeia Canuanã são professores contratados pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), do Tocantins (TO).

Desde o início do trabalho de campo, observamos que a educação escolar, especialmente, a oferecida pela Fundação Bradesco era extremamente valorizada como instrumento para a compreensão do mundo dos brancos, para a inserção no mercado de trabalho (de fora da aldeia) e para seguir carreira acadêmica. Esta questão apareceu em vários momentos da coleta de dados, como por exemplo, no relato a seguir. *Marissa* é aluna na escola indígena, e estava participando da atividade proposta pela pesquisadora. Estávamos fazendo desenhos aleatórios munidos de tinta guache, pincéis e folhas. *Marissa*, que tinha terminado os seus desenhos veio ao meu encontro e começamos a conversar. Falou-me que adora assistir televisão e que na aldeia o mês de julho é muito movimentado, “*vem muito turista comprar nossos peixes, é bom que pai ganha dinheiro pra comprar coisa na cidade*”. Contou que brinca do que quer, e não tem muitas regras, pois sua mãe cuida do irmão mais novo, por essa razão, ela não tem nenhuma responsabilidade. Como estuda na escola indígena, achei que poderíamos conversar sobre a sua escola, e quais seriam as suas considerações frente à realidade escolar. Ao perguntar como era a sua escola, *Marissa* se calou e percebi certo incômodo. Logo quis sair da atividade, me deu tchau e perguntou quando eu voltaria. Logo que *Marissa* saiu da atividade, *Luana* me contou que a amiga não tinha “conseguido” passar na prova da Fundação e por esta razão o incômodo. Todavia, a despeito desse olhar das crianças sobre a escola indígena, é preciso considerar o processo histórico que a tornou uma conquista importante e significativa para os povos indígenas do nosso país.

A educação escolar indígena no Brasil ganha ênfase desde a década de 70 e, desde então, conta com avanços significativos. As mobilizações de setores da população brasileira a fim de pensar nas pautas indígenas, ganham forma nos últimos anos da ditadura militar. Em consequência a esse processo, estabelece-se uma parceria entre população indígena e órgãos não governamentais, resultando em importantes mudanças para a afirmação dos direitos indígenas no nosso país (RCNE/I, 1998).

Foi nos anos 80 que começaram a serem criados projetos alternativos à educação indígena, que ajudaram a consolidar as políticas públicas pensadas *para* os indígenas. A promulgação da Constituição de 1988 marca um período de redefinição da relação entre Estado Brasileiro e as sociedades indígenas. A partir da Constituição Federal, as comunidades indígenas passaram a ter direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. Também, a partir da Constituição, os indígenas passam a ser respeitados como grupo étnico diferenciado, com o direito a manter

“sua organização social, costumes, línguas e tradições” (CF Art. 231). Além do dever do Estado em proteger as manifestações culturais dos povos indígenas, é reconhecido o direito ao uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem, assegurados no artigo 215 da Constituição Federal. A educação escolar bilíngue e intercultural ganha força por meio de dispositivos constitucionais, agora regulamentados pelos artigos 78 e 79. Amparados por Legislação Federal, os indígenas garantem uma educação específica, buscando a valorização de suas crenças, costumes e cultura. (BRASIL, 1988).

Após Constituição de 1988, quando os indígenas passaram a ter direito a uma educação intercultural, específica e diferenciada, a “escola para os índios” começou a ser pensada. Entretanto, por ser específica de cada comunidade e cada etnia, além de contar com especificidades regionais e práticas diferenciadas em cada estado do país, torna-se difícil generalizar a situação das escolas indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/I) foi escrito na tentativa de diminuir o distanciamento entre o discurso legal e as práticas escolares, a fim de contribuir para a construção de um currículo específico, que contemple a realidade vivida nas comunidades indígenas. Os professores indígenas reivindicam a construção de propostas curriculares que substituam os modelos de educação que foram impostos durante décadas e que não correspondem aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas.

Nesse processo, a educação indígena deixa de ter caráter integracionista preconizada pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), assumindo o princípio de reconhecimento da diversidade sócio-cultural e linguística e de sua manutenção. A partir do Decreto 26/91 não é mais responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio conduzir os processos de educação escolar junto às comunidades indígenas, contando agora com o Ministério da Educação e do Desporto na coordenação das ações, bem como sua execução pelos estados e municípios. (BRASIL, 1988).

A legislação brasileira procurou a consonância com a realidade vivida nas comunidades indígenas, buscando o respeito às práticas culturais e uma construção conjunta entre órgãos públicos e etnias. Nesta perspectiva, o RCNE/I se propõe a:

a) Explicar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (RCNE/I, 1998, p.13)

Respeitando as especificidades e à diversidade étnica, foram regulamentados alguns princípios e orientações para a escola indígena, no documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”:

*Especificidade e a diferença:* as comunidades indígenas, 210 sociedades, são portadoras de tradições culturais singulares e processos históricos distintos, tendo assim uma educação escolar específica e diferenciada. *Interculturalidade:* o intercâmbio entre diferentes comunidades indígenas e não indígenas pautados no diálogo constante entre culturas, a fim de desvendar seus mecanismos, funções e dinâmicas. *Língua materna e bilinguismo:* A língua materna é um dos componentes mais importantes da sua cultura, a língua materna deve ser mantida em processos de ensino aprendizagem para facilitar a aprendizagem das crianças, tendo a sua língua como a principal, sabendo das interferências do bilinguismo, multilingüismo que estão presentes nas instituições. *Globalidade do Processo de Aprendizagem:* os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser trabalhados de forma global e integrada, permitindo aos estudantes a apropriação e construção dos conhecimentos escolares, envolvendo professores, alunos e comunidade. *Currículo:* O contexto das práticas sócio-culturais de cada sociedade indígena devem ser a base para a construção do currículo, que deve ser pensado e orientado em função das especificidades de cada comunidade (BRASIL,1998, p. 13-15).

As possibilidades de uma escola indígena diferenciada e uma educação pautada na exploração do seu universo diário são preceitos estabelecidos na Constituição Brasileira. Porém, conforme apontaram Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 57-58), ainda permanecem muitas indagações: “como superar a contradição que existe entre a escola, instituição homogeneizadora por excelência, e as especificidades das populações indígenas, extremamente diversificadas em todos os sentidos?” ou “Como assegurar que políticas públicas, de massa, uniformizadoras por definição, não imponham, localmente, um novo modelo-padrão de “escola indígena diferenciada”, simplificado e ineficaz?”.

Sentimos a necessidade de buscar auxílio na Secretaria do Estado do Tocantins, que tem sede na cidade de Gurupi – TO, para compreender o funcionamento da escola indígena neste estado. Em trabalho de campo, no mês de outubro de 2012, marquei uma reunião com a responsável pela aldeia, que me recebeu, e disse-me que o único documento que ela teria para

ajudar, seria o da história da escola indígena da aldeia Canuanã (Escola Indígena Tainá). Este documento, que foi escrito por “alguém” (a letra não é a do cacique) e assinado pelo cacique da aldeia, conta como a escola foi criada e pude ter uma cópia do documento. Sabendo que ainda se faz necessário ter acesso aos documentos oficiais e perceber que estes dados ainda são vagos, estamos aguardando o retorno da Secretaria do Estado e da responsável pela Escola Indígena para aprofundar tais informações.

No documento analisado, a história da Escola Indígena Tainá (escola da aldeia Canuanã) é assim descrita:

A Escola Indígena Tainá foi fundada em 1970, onde as aulas eram ministradas em barracão de palha, sendo mantida pela FUNAI, a primeira professora foi a Sr<sup>a</sup> Iracir, esposa do chefe de posto, em 1977 foi construído o prédio da escola, a escola ficou mantida pela FUNAI do ano de 1970 à 1990, depois deste ano passou para o município, que ficou responsável pela escola do ano de 1990 à 1997, em 1997 a escola retornou à FUNAI onde ficou o ano de 2000, em 2000 o governo do Estado assumiu a escola até hoje. Nos anos de 1982 e 1983 a professora que trabalhava na Escola era a Sr<sup>a</sup> Terezinha do Adi, paga pela comunidade. Em 1984 os alunos que passaram para a 2<sup>a</sup> fase foram estudar no barreiro do Piqui até a desapropriação da Ilha, onde a escola fechou e os alunos indígenas foram transferidos para Formoso do Araguaia. Uma vez que a escola só trabalhava com alunos de 1<sup>o</sup> à 4<sup>o</sup> série. Os primeiros professores da Escola foram: Iracir, Terezinha, Márcio, Messias, Raimunda Brasil, Djalma, Manoel, Julio, Paulo Cesar, Juarez Timari e outros.<sup>25</sup>

O documento apresentado não foi datado, mas foi a única informação disponibilizada pela Secretaria do Estado do Tocantins. Não pude questionar sobre o significado das alterações ocorridas, mas destaca-se que em 2000 a escola passa a ser regida pelo governo do estado.

As falas das crianças da aldeia Canuanã nos levaram a tentar compreender quais as especificidades da escola indígena da aldeia e por que, sob o olhar das crianças, ela não era tão valorizada. Já nos primeiros contatos de campo, observamos que o diretor da escola indígena não era índio. Conforme registro de caderno de campo, apresentarei as impressões que foram pautadas.

Ainda no primeiro contato com a comunidade (em maio de 2012), já pudemos perceber que o diretor da escola indígena é branco, e também tem contrato com a SEE-TO. Ele reside na

---

<sup>25</sup> Documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, assinado pelo Cacique da aldeia Canuanã, s.d. Ver anexo C.

aldeia durante a semana e volta para sua casa nos finais de semana. Em uma conversa informal com o cacique, perguntei o motivo do diretor da escola não ser um índio. O mesmo afirmou: “*se não for um branco, as coisas não vão pra frente. Nossa responsabilidade são as festas.*” Segundo o cacique, também há muita troca de diretor, pois ele deve “obedecer” as vontades do chefe da comunidade, e se isso não ocorrer, a troca é realizada. O presente diretor está na escola desde outubro de 2011. Estas constantes trocas de diretor demonstram que a existência de conflitos nesta área.

Como se pode ver nestas observações, o dado mais perturbador é a afirmação do próprio cacique que: “*se não for um branco, as coisas não vão pra frente*”. Mas também é digna de nota a grande rotatividade existente neste cargo.

Na oportunidade, o diretor contou-me<sup>26</sup> que a escola indígena conta com 8 professores, sendo eles 5 indígenas que tem magistério superior, 3 deles fizeram formação superior em Goiânia (GO), no curso de magistério para a formação indígena e 4 professores são brancos. Estes são todos formados em pedagogia. Mesmo todos ganhando salário do Estado, o diretor me contou que o professor branco ganha 60% a mais que o professor indígena e nem ele sabe o motivo para tanto, pois mesmo o professor tendo a mesma formação que o branco, ele ganha menos. Também me disse que há a obrigatoriedade do professor branco morar na aldeia. Como podemos perceber, a presença de professores não indígenas na escola é uma realidade nesta aldeia, além de haver uma diferenciação salarial entre eles.

Na última visita de campo, realizada em dezembro de 2013, para minha surpresa, o diretor “branco” havia sido “trocado” (como os funcionários da escola fazem questão enfatizar), como ocorreu com inúmeros diretores da escola. Agora, o responsável pela escola Tainá da aldeia Canuanã era um indígena, que tem sua formação no FIEI (GO).

O novo diretor, contou-me que assim que retornou à aldeia, com sua formação, foi convidado pelo cacique para *organizar* a escola. Disse-me que a escola conta com disciplinas que valorizam a cultura da comunidade, e que ele deseja que “*tudo ocorra conforme o cacique deseja*”, demonstrando a posição de autoridade do líder comunitário nas questões escolares.

---

<sup>26</sup> Dados coletados em outubro de 2012.

Não houve alterações no quadro de professores, nem nas disciplinas ministradas na escola indígena.

A respeito da formação de professores, Monteiro & Filho (2012) afirmam que é clara a exigência do Governo Federal, através do Ministério da Educação, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 1996, de formação em nível superior (Licenciatura) para a atuação do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Já para os anos iniciais, a LDB não exige a formação em curso superior. É necessário apenas que esse professor tenha uma formação em nível médio em cursos de magistério, conforme o seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No caso da aldeia em questão, normalmente este curso é realizado na Fundação Bradesco. Contudo, já nos deparamos com o projeto de lei nº3.971/2008 que exige a formação em nível superior para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Monteiro & Filho (2012, p. 2) acrescentam que, “segundo a lei, só será permitido a contratação em nível médio, nas localidades onde comprovadamente não houver professores com nível superior”.

Na escola indígena da aldeia Canuanã, 80 crianças estão matriculadas, cursando da 1ª série a 3ª série do Ensino Fundamental, conforme afirmou o diretor branco da escola. As crianças sentem dificuldade na alfabetização, pois a língua materna e o português são trabalhados de forma simultânea por professores indígenas - que receberam sua formação na Fundação Bradesco, conforme o relato de um professor indígena. Este também me contou que no horário inverso à aula as crianças produzem arcos e flechas, aprendem a caçar, a se pintar e a produzir a tinta e as danças típicas.

A respeito dos aspectos levantados acima, vale salientar que o art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prevê que a educação escolar indígena contemple a

interculturalidade e o ensino bilíngue, com intuito de reafirmar as identidades étnicas, recuperar memórias históricas, bem como valorizar a língua materna e a concepção de ciência da comunidade.

Nota-se também que a escola da aldeia tenta realizar este papel de *reafirmadora étnica*, através das atividades que buscam o reconhecimento cultural da comunidade, como construção dos artefatos: flechas, arcos, contação de histórias tradicionais, entre outras. Porém, pelo que pude observar durante o trabalho de campo, estas práticas não são uma constante e a instituição ainda parece enrijecida pelos padrões da escola branca.

Para ilustrar esta percepção, remeto aos fatos observados durante a minha primeira visita para observação da sala de aula na escola indígena<sup>27</sup>, já que, até então, priorizava atividades desenvolvidas com as crianças fora da escola.

A coordenadora da escola me acolheu bem, e me levou até o 1º ano para a observação. Expliquei a ela que meu intuito era se aproximar do universo infantil, não tendo o objetivo de análise das práticas educativas, mas do contexto social e cultural que as crianças estão inseridas. Como ela sempre me vê com as crianças desta faixa etária (6-8 anos e os menores) me encaminhou para assistir a aula do 1º ano, onde o professor é indígena, e responsável pela alfabetização dos pequenos.

Cheguei à sala, e a coordenadora me apresentou as crianças, muitas eu já havia avistado na aldeia, mas somente duas meninas estavam na aula (das crianças que sempre me acompanham). Espantados com minha presença, se agitaram, mas o professor, os acalmou, falando em Inã [língua materna da aldeia]. No dia observado, 11 crianças estavam presentes. Somente um menino é branco, mãe branca e pai indígena, fala e entende somente o português – não sei por que ele não sabe o Inã, mesmo tendo o pai que é índio, as demais crianças são indígenas.

Sentei-me ao fundo, para tentar não causar agitação nas crianças e para o professor. A sala é organizada com carteiras enfileiradas. As paredes estão descascando, e em um canto esquerdo da sala, na frente, tinham vários livros – apostilas de várias disciplinas, jogadas ao chão.

---

<sup>27</sup> Trabalho de campo realizado em outubro de 2012.

Estavam rasgadas, penso que o professor pode utilizar com as crianças para recortes. O quadro é branco e o professor utiliza pincel para escrever. Nas paredes estão fixados vários cartazes, com um único tema: meio ambiente, com diferentes abordagens.

O professor indígena iniciou a aula apresentando o alfabeto, com letras maiúsculas e minúsculas, em português, que estava fixado na parede acima do quadro, ele falava primeiro em Inã, as crianças repetiam, depois em português e novamente havia a repetição.

Após, o professor escreveu no quadro as palavras em Inã, e depois que perguntei [pois não conseguia compreender] ele traduziu:

*Kai Bunyke*, que significa “você tem que sentar quieto”.  
*Diary ariwinukere*, que significa “eu vou fazer”.  
*Arakere*, que significa “vou embora”.  
*Ixawere*, que significa “parar com isso”.

As crianças copiaram as frases do quadro, enquanto o professor escrevia, eles observavam atentos e neste momento não estavam agitados. Ao copiar, também silenciaram. Após passar essas frases no quadro, o professor, falou algo em Inã para as crianças, depois falou em português: ‘*Pedro*, você entendeu?’ *Pedro* não respondeu, então o professor foi até a sua carteira e conversou baixinho com a criança. As crianças demoraram um tempo, e levaram o caderno até o professor. Uma das crianças disse: ‘Professor, *Pedro* não sabe fazer!’ a criança permaneceu calada, mas levantou da sua classe e levou seu caderno ao professor, que olhou e disse á ele: ‘muito bem *Pedro*, continue assim’, motivando o aluno, que pelo que observei é “o diferente”, porque é branco.

Podemos compreender esta postura do professor como parte de uma lógica diferenciada, tal como apontada por Weber (2006). Entre os Kaxinauá “parece bastante lógico que, em termos de estudo, se deve investir mais naqueles que apresentam maior “talento” para o aprendizado” (WEBER, 2006, p.215).

Conhecendo a escola indígena Tainá, fui apresentada a coordenadora, Índia, que tem formação em Normal Superior. Sempre morou na aldeia Canuanã, mas estudou na cidade de Formoso do Araguaia – TO, conforme me relatou em conversa informal. Retornando a aldeia, após os estudos, foi convidada pelo cacique e pelo diretor da escola indígena para ser

coordenadora. Segundo relatos dos funcionários da Fundação Bradesco, que me acompanham à aldeia e que coordenam o CID (Centro de Inclusão Digital), desde que Mara assumiu a coordenação, a escola “mudou de cara”, está mais organizada, pais e alunos mais responsáveis.

É preciso valorizar esta afirmação de que *quando a professora entrou a escola “mudou de cara”*, buscando compreendê-la. Parece relevante o aspecto de ser indígena e ter estudado na Fundação Bradesco, onde se formou para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Podemos supor que estes dois aspectos conferem à esta coordenadora certa competência intercultural, importante até mesmo sob o olhar das crianças, que lhe permite transitar bem nos dois mundos, o da aldeia e o da escola, uma instituição externa, submetida a leis, regras e fiscalização por parte da Secretaria de Estado da Educação. O fato de ter sido indicada pelo cacique também parece representar um fator legitimador importante. Além disso, por ser indígena, consegue atender melhor as demandas da comunidade e da sua liderança, e adaptar a rotina da escola às festividades da aldeia.

Na observação da escola, a coordenadora foi muito solícita ao me apresentar à sala que seria destinada para a observação. Ela escolheu a sala das crianças que eu já acompanhava durante trabalho de campo, fora da escola. Nesta visita, observei que a sala de aula tinha organização espacial tradicional, bem como a postura pedagógica do professor indígena. Ler o alfabeto recitá-lo, cartazes pelas paredes, dar o “visto” no final da atividade, e as frases no quadro para que as crianças copiassem relevavam ordem e uma certa confusão na tradução feita pelo próprio professor.

Chamou-me a atenção o fato de, naquele contexto, ser a criança branca que protagonizava o papel de diferente no convívio com as outras crianças. Este menino, Pedro, é o zombado na sala, não tem amigos, é chamado atenção em todos os momentos. É uma criança tímida e parece que não se encontra integrado naquele ambiente escolar. No dia observado, ele ficou calado a maioria do tempo e o professor não conseguia prender a sua atenção.

Todas as interações feitas, durante a cópia das crianças foi realizada na língua materna, o que limitou a minha compreensão. O professor também respondia em Inã. Durante a aula, muitas crianças mais velhas passavam pela sala, pelo lado de fora. Ficavam me observando pela

janela. Isso também causava agitação aos pequenos. Após todas as crianças mostrarem a atividade ao professor, ele pegou uma espécie de cartilha e escreveu no quadro:

É branca a gata gatinha  
É branca como a farinha  
É preto o gato gatão  
É preto como o carvão.  
E os filhos, gatos gatinhos,  
São todos quadradinhos.  
[Cartilha do professor].

As crianças observavam o professor escrever, mas não permaneceram quietas. Uns cantavam, outros caminhavam pela sala. O professor utiliza essa cartilha que é só dele, as crianças têm somente caderno e um lápis de escrever. Somente Pedro tem mochila e um estojo em cima da mesa, por isso, neste momento, as crianças se dirigem muito ao colega, querendo utilizar o apontador, pedem a borracha. Vão até a sua carteira e fazem o pedido.

Durante a cópia, as crianças estavam agitadas e copiavam visivelmente com uma certa dificuldade, cantam em Inã ‘motorista, motorista, olha a pista, olha a pista’ (soube que era esta música pelo ritmo, porque novamente houve a limitação por não saber a língua materna).

Neste momento, as crianças já estavam adaptadas com minha presença em sala de aula e o estranhamento que antes existia, agora não existe mais. Até a interação delas comigo, no decorrer da manhã mudou, antes era uma total estranha, mesmo com alguns deles me conhecendo, isso ocorreu. Depois de um tempo, as interações eram feitas comigo, como se eu fosse mais uma aluna que estava ali, assistindo a aula. Como eu era alguém diferente naquele contexto escolar, as crianças que não eram do 1º ano queriam saber quem era a “pessoa estranha” que estava na sala dos pequenos.

Uma das crianças que estava sentada do meu lado, menino de 8 anos, durante a atividade e a cópia das outras crianças, veio até a carteira onde eu estava sentada e disse sorrindo: ‘quer ver minha letra e meu caderno como são bonitos?’, eu afirmei e ele prontamente me emprestou seu caderno. Dei uma folheada no seu caderno e percebi que a alfabetização é realizada de forma tradicional. No decorrer de muitas páginas havia o alfabeto em letras de forma, feitas por algum adulto, penso eu, talvez o próprio professor. “Copie a letra A”. E nas linhas abaixo, a letra para seguir de ‘modelo’. Não havia pontilhado. O professor deu ‘visto’ em todas as atividades. Também haviam trabalhos mimeografados, estes sim, com letras e números

pontilhados, desenhos para colorir (estavam pintados com lápis de escrever), atividades relacionadas aos conjuntos.

Depois de copiar o verso no quadro o professor sentou em sua mesa. E inicia outra cópia, agora em folhas de ofício, utilizando uma caneta. As crianças vão até a mesa dele para saber o que é, ele fala em Inã, e algumas voltam para a sua carteira. Durante essa ‘cópia’ as crianças ficam muito agitadas, andam de um lado a outro, saem e voltam da sala.

Alguns minutos se passaram e o professor continuou copiando e as crianças em uma agitação bem grande. Ele fala em Inã e as crianças sentam. Então, ele entrega uma folha para cada criança e diz: ‘pintem o gatinho do verso’ (dessa vez fala em português). As crianças silenciam e começam a pintar com o lápis de escrever<sup>28</sup>.

Para compreender esses processos, recorreremos novamente à Weber (2006), que comenta a presença, na escola Kaxinawá, de práticas e concepções que, no nosso ponto de vista, se apresentam como pedagogicamente incorretas, equivocadas e ineficazes (WEBER, 2006). Para esta autora, estas “formas tradicionais de ensino e aprendizagem” são, contudo, “filhos legítimos” da educação escolar indígena que, a seu modo, consegue alcançar seus objetivos (próprios), justificando sua razão de ser dentro da comunidade indígena.

A relação ambígua e contraditória das crianças pesquisadas com as duas escolas do seu universo social e cultural nos colocou diante de uma categoria que se destacou nas observações de campo: a interculturalidade.

#### **5.4. A interculturalidade no universo infantil indígena**

Para adentrar neste universo que estamos pautando como *intercultural*, a problemática que nos é apresentada aparece entre os questionamentos: o que entendemos como interculturalidade? E por tradição? Qual o papel que a interculturalidade tem ao mundo contemporâneo, tendo em vista os processos globalizantes que nos cercam? O que entendemos como processo intercultural que se apresenta na vivência dos infantes, no meio social e cultural? Autores apontam que a tradição está desaparecendo ou se transformando

---

<sup>28</sup> Trabalho de campo realizado em outubro de 2012.

profundamente e juntamente com ela, ou ainda que a população indígena na atualidade vivência, ao mesmo tempo, a tradição e a modernidade. Diante das falas das crianças, acreditamos que é preciso enfrentar esta temática, com todas as ambiguidades presentes nesta experiência de viver entre dois mundos.

Para Castriota (2009), a tradição, por vezes é entendida como uma “sobrevivência do passado” ou como herança tem uma dimensão conversadora, de repetição do que se passou. No contexto histórico brasileiro, no qual a “colaboração entre culturas” foi por vezes catastrófica, pois levou ao apagamento e a destruição das culturas indígenas, assistimos hoje um movimento de voltar às tradições, para afirmar pensamentos e ações do presente.

No entanto, durante trabalho de campo, em conversa informal com o diretor branco<sup>29</sup> da escola indígena, observamos um movimento contrário, no sentido de “apagamento” da cultura. Ao perguntar o que ele achava que era visto como mais importante na escola indígena; ele pensou, pensou e me respondeu: ‘Aprender o português para descobrir o mundo do branco e se libertar da tradição indígena’<sup>30</sup>.

Se problematizarmos a parte da sua afirmação relacionada ao “libertar da tradição indígena”, totalmente descontextualizada das orientações legislativas a respeito da educação indígena, podemos levar um pouco mais a sério a outra parte de sua afirmação, relativa à importância da aprendizagem do português. Este aspecto se sobressaiu muito nas representações das crianças. No caso da fala do diretor, parecia se destacar a importância do português para a inserção no mundo do trabalho. Para as crianças, também aparece este aspecto, mas relacionado à continuidade dos estudos, para depois retornarem para a aldeia e ajudar o seu povo, ocupando cargos como de professores, enfermeiros ou médicos. Sabemos que estes cargos hoje são bastante valorizados no mundo indígena, não só por sua relevância social, mas também pelo papel do salário como meio de subsistência das famílias.

Em nenhum momento dessa conversa com o diretor branco da escola foi mencionada a importância da valorização da cultura e das tradições indígenas na educação escolar e na formação das crianças. Ao contrário, observamos a desvalorização desta cultura, tornando

---

<sup>29</sup> Como houve mudanças de diretores na escola, vou me remeter à eles como “diretor branco” e “diretor indígena”.

<sup>30</sup> Trabalho de campo outubro de 2012.

assim compreensíveis os conflitos entre os gestores da escola e a liderança indígena, mencionados pelo cacique e evidentes nas constantes substituições de diretores.

Na realidade escolar observada na aldeia Canuanã, podemos afirmar que uma educação que de fato pudesse ser chamada de intercultural, ou seja, que valorizasse a cultura própria e oferecesse instrumentos para melhor trânsito com o mundo de fora da aldeia, ainda é uma meta a se alcançar.

É importante ressaltar, conforme nos apontou Castriota (2009), que os sistemas culturais, de brancos e indígenas, estão em contínuo processo de modificação, não havendo cultura estática. É preciso, pois pensar as transformações constantes do universo cultural em que são socializadas as crianças indígenas pesquisadas. O autor ressalta que é possível distinguir entre dois tipos de transformação da cultura: as oriundas das mudanças internas que acabam resultando na dinâmica do grupo e as mudanças que são bruscas, advindas do contato com outro tipo de organização social e cultural, admitindo o contato intercultural.

Como vimos anteriormente, a partir da constituição de 88 e da LDB de 96, especialmente em seus artigos 26, 32, 78 e 79, o Estado brasileiro alterou a sua maneira de pensar a educação indígena. Desde o século XVI, a “escola para os índios” era pensada na perspectiva da homogeneização. A língua indígena, quando considerada, seria apenas para tradução e um meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua e dos conteúdos nacionais.

Bergamaschi (2012) assinala que a Constituição de 1988 é um marco na história indígena do Brasil, pela primeira vez, no artigo 231 e 210 os indígenas contam com um reconhecimento legal de suas formas próprias de organização, costumes, línguas, crenças, tradições, e do direito a processos próprios de ensino-aprendizagem. Como decorrência, outras leis são criadas para instaurar a Educação Escolar Específica e Diferenciada.

A partir desses novos marcos legislativos, ocorreram mudanças significativas: de uma educação pautada na catequização missionária e das orientações positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, quando predominava a imposição de costumes, identidades e culturas alheios aos indígenas (BRASIL, 1998) à Escola Indígena, incluída como *categoria*, conforme Parecer 14/99. Este parecer defende:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria ‘Escola Indígena’ nos sistemas de ensino do país. Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 1998).

Contudo, apesar dos avanços do ponto de vista da legislação, na prática das escolas indígenas, pelo menos em alguns estados e regiões do Brasil, essa ainda parece ser uma realidade a ser conquistada. De um modo geral em nosso país, com sua vasta extensão territorial e diversidade regional, a realidade escolar é bastante diferenciada e desigual. Em relação à educação escolar indígena, podemos afirmar que, em alguns estados como Minas Gerais, encontramos avanços, enquanto em outros, como parece ser o caso do Tocantins, ainda há muita luta pela frente rumo à efetivação de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

A discussão sempre presente da “problemática indígena” relacionada às políticas adotadas como interculturais estão presentes desde os últimos 30 anos como tema-problema aos diferentes Estados nacionais e seu afã homogeneizador na América Latina, conforme destacou Czarny (2012).

Os indígenas da aldeia Canuanã têm contato quase cotidiano com o mundo dos brancos. Como já mencionamos, a aldeia encontra-se próxima à cidade, sendo fácil o acesso à zona urbana. Também participam de eventos juntamente com os funcionários e alunos da Fundação Bradesco, e nas festas promovidas pelos índios há sempre a presença de não-índios, tais como funcionários da Fundação Bradesco ou parentes que moram na cidade. Alguns indígenas, hoje, moram na cidade de Formoso do Araguaia e nas festividades são convidados para voltar à Aldeia. Nas festividades do dia do índio são realizados torneios de futebol na FB, como forma de integração. E, em eventos comemorativos ao dia das mães ou dos pais e nas feiras de cultura, dentre outros, promovidos pela escola da Fundação, os pais das crianças indígenas são convidados juntamente com o cacique para participar das atividades.

No contexto desta pesquisa, importa perceber como a criança indígena significa esses dois universos. Observamos que as crianças pesquisadas valorizam os estudos e a profissão de

professora, que desejam para si e desvalorizam um certo modo de vida, que nos pareceu próprio do universo masculino na aldeia. Como vimos anteriormente, *Luana* (irmã de *Kaike*) que é de uma família mista (mãe branca e pai índio), estuda na Fundação Bradesco, falou com orgulho da profissão da mãe, professora na escola indígena. Tentando buscar contribuições ao meu trabalho, fui ao encontro da mãe de *Luana*, com intuito de compreender questões relacionadas a esse tema da interculturalidade<sup>31</sup>, já que esse tema se destacava nas conversas com as crianças. Pensamos que seria apropriado conversar com ela, pois sendo branca e casada com índio, e atuando como professora na escola indígena conhecia bem as duas realidades.

Em uma cadeira de fibra, embaixo de um pé de manga nos sentamos para conversar. *Maria* é muito simpática e foi muito acolhedora. Ela contou que fez o curso de Pedagogia - licenciatura plena - em uma universidade particular, na cidade de Gurupi – TO, e uma pós-graduação vinculada à educação indígena. Relatou que, quando se casou com seu esposo indígena, ainda não tinha feito faculdade, e ele sempre deu incentivo para que ela continuasse seus estudos e seguisse seu sonho que era ser professora. Logo que se casaram, decidiram morar na aldeia e ela iniciou a graduação na cidade de Gurupi – TO, atravessando o rio para a cidade de Formoso do Araguaia com o transporte da FB. *Maria* contou que hoje é o seu esposo que está fazendo a graduação indígena na UFG, juntamente com outros 10 homens e que o curso funciona como a maioria das licenciaturas indígenas, com módulos presenciais na universidade, durante o período das férias. Conta ainda que, para as mulheres é mais difícil participar desses cursos, porque elas casam-se cedo e não tem com quem deixar os filhos.

Este casal constituiu uma família de cinco filhos, sendo que destes, dois participam da pesquisa, e fazem papel ativo como “tradutores interculturais”, sempre que não entendo o que o colega fala, eles me socorrem e me auxiliam. Perguntei a ela como era viver na aldeia, ela relatou “*aqui é o meu lugar e da minha família, meus filhos vão estudar e se formar [continuarão seus estudos longe da aldeia]; mas a vida acontecerá dentro da comunidade*”. Afirma que a aldeia é o melhor lugar para se viver “*uma vida simples, com conforto e sem perigo*”, mas acha importante que as crianças conheçam o mundo lá fora, para poder “*enfrentá-lo e perceber o quanto morar na aldeia é gratificante*”. *Maria* afirmou que a FB faz esse papel de “*ser o mundo branco para seus filhos*”, todos eles iniciam os estudos na aldeia e

---

<sup>31</sup> Trabalho de campo realizado em julho de 2013.

fazem a prova para estudar na FB, dos cinco filhos que tem, quatro estudam na FB, um deles entrou este ano. As crianças fizeram o mesmo percurso, orientadas pela mãe: cursar os anos iniciais na escola indígena para depois entrar na escola da Fundação Bradesco, uma vez que a presente escola só recebe crianças de sete anos, que já iniciaram a alfabetização.

*Maria* relatou que a escola da aldeia é boa sim, mas ela precisa ajudar as crianças com o português, afirmou: *“por aqui o inã é o mais valorizado, se as crianças podem, só falam na língua materna da aldeia, mas acho fundamental que eles aprendam o português, caso contrário, eles não têm como entrar na escola da Fundação, que é o meu desejo e o deles também”*.

Disse-me que acha importante que pessoas de “fora” venham fazer trabalhos com as crianças, que desde que ela mora na aldeia isso não tinha acontecido. Afirmou que *“através deste trabalho [o que estou realizando] as crianças não veem o branco como uma ameaça”* e que isso é uma aprendizagem para seus filhos e as demais crianças que participam da pesquisa. Contou-me que na aldeia *“vem turista na busca de comércio, principalmente do peixe; as crianças observam o branco, mas não conversam com ele, só com o pessoal da FB”* que já são considerados “moradores da aldeia”, pois vão lá no mínimo três vezes à semana.

Através da conversa com esta mãe branca, observamos que ela justifica a fala que as crianças apresentaram até então, demonstrando que a escola indígena é fundamental para a vida de seus filhos, porém, deixa claro que se limitar ao universo indígena, não é algo que trás benefícios à vida deles.

*Maria*, afirma que seus filhos não podem ter “medo” da sociedade ocidental. A mãe que tem uma cultura diferenciada por ser branca, sabe os pontos positivos e os negativos de viver juntamente com sua família na aldeia indígena e demonstra isso nas falas. Em meio a este processo social, em que a família percebe a importância da aldeia, mas também entende que é preciso se preparar para o mundo de fora dela, podemos compreender a importância atribuída pelas crianças ao ensino da Fundação Bradesco e ao domínio da língua portuguesa.

Esta questão também nos remete às ambiguidades em meio as quais as crianças indígenas da aldeia indígena se situam na atualidade. Elas parecem querer transitar entre os dois mundos, como as mulheres Tupinambá, pesquisadas por Viegas (2008). No estudo desta autora, a

movimentação entre a roça e a cidade, trouxe novas capacidades às mulheres indígenas, transformando-as em mediadoras culturais entre os dois mundos, conferindo a elas o poder de se tornarem sujeitos da história. Por outro lado, o desejo das crianças da aldeia Canuanã de dominarem os conhecimentos e a língua dos “brancos” pode indicar um impulso de se apropriarem de capacidades vistas por elas como cruciais para o seu processo de reprodução social nos dias atuais, como destacou Lasmar (2009).

O conceito de interculturalidade possui significados diversos, muitas vezes, carregado de estereótipos, sendo necessário uma reformulação de tal conceito enquanto projeto social, político e epistemológico, como ressaltou Czarny (2012). Para esta autora, as perspectivas interculturais tomadas pelo Estado como bandeira de política educativa, ao longo da segunda metade do século XX, visam a “pertinência cultural e linguística”, porém, não conseguiram dar suporte aos indígenas. As fortes críticas e debates são oriundos da maneira como a interculturalidade foi traduzida em política pública, que geralmente é destinada aos povos indígenas.

Para Czarny (2012), devemos chamar a atenção para a interculturalidade, mas não celebrar o multiculturalismo liberal, que deforma qualquer ação que seja contra iniciativas de preconceito, discriminação, que aponte para a igualdade, que perceba as diferenças e reconheça a diversidade como acréscimo as diferentes culturas.

Bergamaschi (2012) entende esta interculturalidade como um movimento, um processo histórico. A autora destaca a questão das Escolas Indígenas que são vistas pelo Estado como Específicas e Diferenciadas. Demonstra que esta denominação exemplifica a ambiguidade do momento; “o termo interculturalidade não está no centro dos discursos oficiais do Estado Brasileiro, no entanto é utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) ao nominar as escolas indígenas, identificadas em alguns momentos como escolas interculturais” (2012, p.45). Ao problematizar a questão, e postulando a definição como a interação entre diferentes, quiçá, escolas indígenas e não indígenas sejam vistas como local de discussão das diferenças, em um cenário de diálogo.

Este tema remete a conflitos, e pode ter visões diferenciadas. O conceito de interculturalidade refere-se aos contatos e relações de trocas entre os grupos, supondo negociações e “empréstimos recíprocos” (BERGAMASCHI, 2012, p.45).

A respeito deste contexto intercultural na visão das crianças, menciono uma fala de *Mahalaru*<sup>32</sup>, de 7 anos, que estuda na escola indígena, que só conseguiu manter um diálogo comigo com o auxílio da colega que fez a “tradução”. Conversando sobre as escolas, questionei se ela gostava da escola indígena Tainá, onde estudava. Por meio da tradução de *Aisha* para a minha pergunta, *Mahalaru* respondeu em português. “*Gosto da escola, mas quero ir para a cidade e ser doutora*”.

Entretanto, podemos pensar que, desde quando, no final do século XX, inicia-se um processo de críticas a partir de correntes filosóficas à legitimação de um único modo de pensar, compreender e atuar, é possível construir caminhos para o diálogo das diferenças, como ressaltou Czarny (2012, p.35).

O direito à valorização da cultura, da língua, e de uma educação pautada das especificidades de cada etnia é recente nos Estados nacionais da América Latina. Entretanto, segundo esta autora, “apesar das políticas interculturais e dos movimentos indígenas que se ampararam em torno desses discursos e de outros, as formas de ‘tratamento das diferenças’ ainda refletem um cenário desigual, de profundas injustiças sociais, culturais e políticas” (CZARNY, 2012, p.39). Nesta perspectiva, uma possível solução seriam as reconstruções pedagógicas, orientadas por projetos sociais interculturais. Porém, ações como esta, de construção pedagógica orientada exclusivamente para a comunidade indígena que não vislumbre o poder supremo do Estado ainda não foi visualizado na comunidade Canuanã.

Porém, os processos interculturais estão presentes na comunidade nas minúcias. Por exemplo, até mesmo através do nome das crianças, onde algumas são batizadas pelo nome em português (primeiro) e depois o indígena.

Entender a cultura é compreender os processos de apropriação, de significação e de reinvenção. As crianças indígenas na aldeia Canuanã estão neste processo, onde sua cultura é reinventada e agregada, através das “interferências” do mundo ocidental. Bergamaschi afirma que neste diálogo intercultural *inter sociedade* “a memória e a tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola” (2012, p. 49).

---

<sup>32</sup> Trabalho de campo realizado em julho de 2012.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A defesa da tradição implica alguma consciência  
A consciência da tradição implica alguma invenção  
A invenção da tradição implica alguma tradição  
(SAHLINS, 1997b, p. 136).*

A criança indígena parece viver a *tradição* dessa forma apresentada por Sahlins (1997b) na epígrafe. Conscientes do seu lugar na comunidade, inventando e recriando a sua cultura, por meio de apropriações que são próprias do seu universo infantil. De maneira singular, a criança percebe o mundo no qual está inserida e nesta inserção, constrói diferentes significados para a tradição, a cultura e a infância. Observando o universo infantil indígena e o seu contexto de vida, me encantei com a singularidade de um processo educativo e social rico em aprendizagens produzidas nas trocas entre pares e com os mais velhos e que resultam em zelo e respeito pela natureza e pela comunidade que os acolhe.

A criança indígena, atores sociais deste estudo, com o seu olhar nos apresentou este universo de experiências e de atribuição de significados e conhecimentos. O objetivo central era dar voz a estes infantes, tentar apreender o “seu mundo, da sua maneira” e compreender como significam, veem, leem e transformam o seu cotidiano e a própria infância. Para isto, seguimos orientações da etnografia, especialmente de Malinowski, no sentido de “coletar dados concretos sobre todos os fatos observados e através disso formular as inferências gerais” (1984, p.24), contando com um olhar sensível e atento para adentrar neste universo singular. A proposta da pesquisa foi aceita pelo líder da comunidade e principalmente pelas crianças indígenas, sendo realizada com surpresas e descobertas.

As crianças foram nosso guia, mas contamos com o auxílio metodológico de atividades lúdicas - “livres” e “orientadas”, tais como andanças pela aldeia Canuanã, desenhos com diferentes materiais e fotografias, que serviram como mediadoras entre a adulta pesquisadora e aquele universo infantil. Os dados da observação foram registrados no caderno de campo e, depois, analisados e categorizados, dando origem a uma compreensão – ainda que parcial – daquele universo de experiências vividas e de socialidade (VIEGAS, 2007). A análise do material coletado em campo, em diálogo com as teorias, apontou para três categorias que se destacaram e conduziram a organização do trabalho: o rio, os mitos e a educação bilíngue e intercultural, pautadas sempre pelo olhar das crianças e pelas interpretações da pesquisadora.

O rio Araguaia revelou-se como o maior tesouro da aldeia indígena Canuanã. Este parece ter moldado a cultura e o universo de símbolos dessa comunidade Javaé, embalada pelas suas enchentes e vazantes, delimitando “as atividades do trabalho, o cotidiano e certamente as representações sobre o mundo de sua população” (SETTON, 2009, p. 388). Ele é o elo entre a aldeia, a cidade e outras comunidades indígenas que também estão às margens do rio e aparece nos mitos como responsável pela “criação da aldeia e dos próprios indígenas”. Como este elo entre mundo real e mundo cosmológico que fundou e continua transformando a aldeia Canuanã e com o mundo de fora da aldeia, o Araguaia destacou-se como elemento central trazido pelas crianças. Em suas falas e nos desenhos revelava-se uma admiração por tudo que ele representa para esta comunidade e, por esta razão, foi uma das primeiras categorias encontradas para a análise.

O rio Araguaia apresenta períodos de seca e de cheia. No período de seca a prática da pesca é mais constante, os indígenas tem autorização para fazê-lo e se organizam através de expedições em busca dos “rios de peixes” como eles mesmos denominam e fazem o abastecimento da comunidade, tanto para comércio, como para o próprio consumo. Os brancos também realizam as pescarias, mas de maneira ilegal. Também, é no período de seca que o rio se transforma em uma atração aos turistas que montam seus acampamentos e passam o mês de julho todo “morando” às margens do rio e desfrutando da bela paisagem que ele apresenta. Nos períodos de cheia se apresenta como este elo entre a comunidade e o mundo, mantendo seu papel de subsistência, de transporte e orientador de mitos, rituais e significados.

O rio é referência central da mitologia, que orienta a relação das crianças e dos adultos com a ordem dos ancestrais e o mundo cosmológico, instituindo práticas e organizando a vida comunitária, tal como a brincadeira Aruanã, um ritual que envolve a todos em um movimento de valorização da cultura indígena.

A infância indígena é construída por referência a esta cultura vivenciada na comunidade, à participação nos rituais e seguindo os “mandamentos” do mundo cosmológico, que determinam o que as crianças podem ou não fazer na vida cotidiana. Este universo é fundamental na constituição de que é ser uma criança indígena – da aldeia Canuanã.

Neste universo, a infância indígena, ainda que se assemelhe a outras “infâncias”, guarda certas diferenças e especificidades. A criança da aldeia Canuanã valoriza muito o meio que

está inserida, ela até pode valorizar a cultura do branco, querer estudar na escola do branco, mas com o objetivo de retornar à sua comunidade, para ajudar e “fazer crescer”. Como na fala de uma das crianças, para ajudar o seu povo, a sua etnia. Também observamos, de maneira muito clara, o respeito e a valorização dos mais velhos, considerados os “mais sábios”.

Percebemos também a construção dos conhecimentos e de significados nas trocas sociais entre pares e com os adultos, não havendo diferenciação na forma de aprender e ensinar entre meninos e meninas. Na tradição cultural indígena, as crianças ensinam e aprendem entre si e com os mais velhos, em uma práxis educativa onde saber, conhecer, aprender, ensinar constituem um processo contínuo, recíproco e não linear. Nunes (1999, p. 152), inclusive, afirma que “na língua A’uwe-Xavante, ‘aprender’ e ‘ensinar’ se traduzem pela mesma palavra – *waihu’u* – que também significa ‘saber’ ou ‘conhecer’”.

No contexto da aprendizagem, de significações e da própria vivência na comunidade “as crianças tudo veem e ouvem, e, portanto tudo sabem” (COHN, 2000, p.10), por esta razão nada é proibido às crianças e elas têm livre acesso para fazer suas próprias descobertas. A liberdade que as crianças têm de andar livremente pela aldeia, estando acompanhada por um primo ou irmão mais velho, ou até mesmo estando sozinhas e sabendo que devem cumprir horários para refeições e cuidados pessoais (sem que ninguém as lembre) é um diferencial deste universo. Todavia, no trabalho de campo, pude perceber a existência de espaços proibidos de serem explorados e visitados pelas crianças, normalmente por algum motivo mitológico. Elas sabiam exatamente qual era e até onde e o porquê não poderia estar naquele espaço. As restrições eram relatadas por meio de histórias e da “fantasia”, mas, depois descobrimos, eram fundamentadas nas mitologias.

Elas também têm o discernimento da organização da comunidade, bem como quem são os líderes comunitários e religiosos, os papéis específicos de cada membro da aldeia, o que é destinado aos homens e as mulheres. Interpretam de maneira particular os *espaços de fronteira* entre o mundo da aldeia e o mundo de fora, um “campo de tensões” que articula tradição e modernidade.

O universo infantil indígena é atravessado pela presença constante de não-índios na aldeia, representados pelos funcionários da Fundação Bradesco que atuam no Centro de Inclusão Digital (CID), por muitos turistas, por agentes de saúde, por funcionários do Estado, por

professores e diretores da escola indígena Tainá e por pais e mães de algumas crianças. Este trânsito constante entre os dois mundos é uma práxis constante e comum na comunidade indígena Canuanã, impondo às crianças da aldeia competências interculturais que elas traduzem de várias formas, entre elas, o desejo de aprender e dominar a língua portuguesa.

Entretanto, observamos que esta aproximação ao mundo dos brancos não implica em abandono das tradições, ao contrário, é nítida a diferença no modo de organizar a vida na aldeia e as práticas cotidianas. Mas as crianças parecem entender que sua própria reprodução social e cultural depende do contato com o mundo de fora. Nesse sentido, o trabalho da Fundação Bradesco, que desenvolve o projeto do CID na aldeia, é percebido pela comunidade indígena como um espaço que lhes possibilita a conexão com o mundo mais amplo. Os indígenas percebem a inserção de um centro como este, equipado com computadores novos e com internet em banda larga como algo produtivo à comunidade e afirmam que é sim algo positivo a eles. Mesmo sendo um espaço da Fundação Bradesco, ele só vigora porque é autorizado e aprovado pelo líder comunitário. A intermediação da minha presença da aldeia por meio da colaboração dos funcionários da Fundação Bradesco não implicou em qualquer tipo de tensão.

A presença na vida da aldeia de professores não indígenas e de homens ou mulheres não indígenas que se casam com indígenas nos ajuda a entender o desejo das crianças de transitarem entre esses dois mundos. Tal como as mulheres Tupinambá, estudadas por Viegas (2008), as crianças da aldeia Canuanã parecem reivindicar um papel de “mediadoras culturais”, e para isso precisam dominar a língua e os conhecimentos dos brancos. Mas não para tornarem-se um deles, ao contrário, para utilizar tais conhecimentos para melhorar a vida da comunidade e reverter as assimetrias históricas que os colocaram em um lugar subalterno num mundo dominado pelos brancos, como destacou Lasmar (2009).

Desejar dominar os conhecimentos dos brancos, nesta perspectiva, não significa a desvalorização dos seus costumes, do seu mundo, da sua etnia, de suas crenças e costumes. As informações advindas de “fora” introduzem novos elementos na formação destes sujeitos, que se constituem neste meio intercultural. Não sem instaurar algumas tensões e contradições.

Neste ponto, é oportuno entender o motivo da educação indígena dentro da aldeia ser bilíngue. Conforme legislação e Constituição de 1988, a educação indígena deve ser

intercultural e bilíngue; valorizar a cultura indígena e traçar objetivos que contemplem estas normas. A língua materna é o Inã, e percebi isto de forma muito clara: a criança fala a língua do seu povo e aprende (ou tenta aprender) a língua do branco, inclusive na escola, para poder melhor se situar neste contexto híbrido, que eu ousaria em chamar de um “caminho sem volta”. A relação com a tecnologia, as construções em alvenaria, a intervenção do próprio Estado na área da saúde e da educação, indicam a necessidade do indígena se preparar para entender a cultura do outro, e para tal, precisa aprender o português. Também acho importante salientar, que estas afirmações valem para a comunidade estudada e não podem se generalizar. Na aldeia Canuanã, as crianças parecem indicar que é possível valorizar a cultura branca, sem negar o valor de sua própria cultura.

A escola indígena, mesmo tendo como “rival” a escola da Fundação Bradesco, que é objeto de desejo das crianças indígenas, parece caminhar no sentido de valorização da cultura local e de dar suporte às necessidades das crianças, mas ainda enfrenta dificuldades para se consolidar nesta direção.

No trabalho de campo, pude vivenciar através das afirmações das crianças, momentos em que a escola da aldeia era percebida como este espaço formador; um local para todos da comunidade. Mesmo com tantas dificuldades estruturais, curriculares e de quadros profissionais indígenas qualificados, a escola da aldeia Canuanã parece se preparar aos poucos para enfrentar os desafios colocados por educação diferenciada, como aponta o a integração de um novo diretor, recém formado em curso específico e em nível superior para educadores indígenas. Esperamos que esta nova geração de educadores indígenas, possa imprimir novas marcas à educação escolar na aldeia Canuanã, reconhecendo a importância da educação para a sua comunidade, equilibrando valorização das tradições e domínio de ferramentas interculturais.

Weber (2006, p.218) percebe a escola indígena como um espaço “multi-funcional centralizador da vida coletiva, que vem preenchendo esse espaço nos dias atuais, nos quais a tendência à dispersão, (...) tem sido cada vez mais premente”. No entanto, a autora reconhece que “a escola kaxi é fruto dos processos de interação do modo de ser Kaxinawá com a “sociedade envolvente”, aí incluindo seus vários personagens” (p.214). Para se tornar esta centralidade na vida de uma comunidade, impondo um papel de rememorar a cultura, de

“fazer valer” o que foi aprendido com os mais velhos, nos momentos de rituais, nas danças e no cotidiano, aconteceu todo um processo de formação e de trocas com vários interlocutores.

Esperamos que isto venha a acontecer também na aldeia Canuanã, para que a comunidade se fortaleça por meio da (re)valorização da própria cultura, nesse momento de encurtamento das distâncias entre mundos e esgarçamento das fronteiras. As crianças da aldeia parecem reivindicar da escola indígena um papel mais ativo nesse processo, ajudando-as a se situarem melhor neste mundo intercultural em que vivem. Assim, chegamos às formulações iniciais deste trabalho, que afirmava que cultura, infância e educação estão entrelaçadas no cotidiano das crianças indígenas.

Pensada sob o olhar da própria criança indígena, a infância é um complexo e envolvente “quebra-cabeça” de conceitos e vivências, que se constrói em meio às lutas e às histórias do seu universo social e cultural, expressando os dilemas, tensões e ambiguidades de cada momento histórico e em constante devir.

## REFERÊNCIAS

AMARAL. Terminou neste domingo (10) a festa do Aruanã na Aldeia Kanaunã que reuniu mais de 300 índios. *Portal do Amaral*, Formoso do Araguaia, 11/nov/2011. Disponível em: <[http://www.portaldoamaral.com.br/site/index.php?p=noticias\\_ver&id=2928](http://www.portaldoamaral.com.br/site/index.php?p=noticias_ver&id=2928)>. Acesso em: 17 de mar. 2014.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.47, n.1, p.46-85, Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a02v47n1.pdf>>. Acesso em: 17 de dez. 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: Czarny, Gabriela.; Paladino, Mariana. *Povos indígenas e escolarização*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. v. 1, p. 43-73.

BORGES, Paulo Humberto Porto. SONHOS E NOMES: AS CRIANÇAS GUARANI. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.22, n.56, p. 53-62, Abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622002000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000100004)>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 1998.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura Antropológica*. Teoria e pesquisa. 3ed. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 156 p.

CARVALHO, A.; Sallos, F.; Guimaraes, M. In: Gouvea, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. *Desenvolvimento e aprendizagem*. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG/Proex-UFMG, 2003, cap. 1, p. 13-31.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. O fim da tradição, a reinvenção da tradição: narrar e construir num mundo em transformação. In: \_\_\_\_\_. *Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. Belo Horizonte: IEDS, 2009, v.8, cap. 3, p. 61-75.

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, 2011.

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

COHN, Clarice. 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 de jan. de 2013.

COHN, Clarice. 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](http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/009_ClariceCohn_OsProcessosPropriosDeEnsino.pdf) > Acesso em: 15 ago. 2012.

CONGRESSO-LUSO-AFRO-BRASILEIRO. III, 1996, Lisboa. A identidade como memória. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1996.

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/a08v2691>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: CZARNY, Gabriela.; Paladino, Mariana. *Povos indígenas e escolarização*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. v. 1, p. 13-27.

DORNELES, Edson K. O rio: lugar sagrado da literatura. *Espaço Ameríndio*. Porto Alegre, v. 6, n.2, p.76-96, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/33493>> Acesso em: 20 nov. 2012.

ETNOMATEMÁTICA. 4º., 2012, Belém. *Professores indígenas do estado do Tocantins em formação inicial: a etnomatemática no contexto do magistério indígena. Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-11.

FLICK, Uwe. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. 1ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 164p.

FRANCISCHINI, Rosângela; Campos, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico metodológicas. In: CRUZ, Vieira; Helena, Silvia. *A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, cap.5, p. 102-118.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. In:\_\_\_\_\_. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989, cap. 1, p. 13-41.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.46, n. 2, p. 445-476, Dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012003000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012003000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 9 de fev. 2014.

KRAMER, Sônia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Bárbarie. *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 mai. 2013.

LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, Campo Grande – MS. Ano 9, n. 16, p 11-33, jan./jun.2009.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. 280 p.  
LOPES, Tharson. Povo Iny – Karajá, Xambioá e Javaé. Disponível em: <<http://portal.to.gov.br/tocantins/povo-iny---karaja--xambioa-e-javae/731>>. Acesso em 13 mar. 2014.

LOURENÇO, Sonia Regina. A dança dos Aruanãs: mito, rito e música entre os Javaé. *Sociedade e Cultura*, Goiania, v.11, n.2, p. 213-223, jul/dez. 2008. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/5259>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In:\_\_\_\_\_. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura de nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. cap. 1, p. 17-37.

MARQUI, A. ; COHN, Clarice. Tornar-se aluno (a) indígena: uma etnografia de uma escola guarani mbyá. *Inter-legere (UFRN)*, São Carlos, v. 9, n.1, p. 9-12, 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. de 2013.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, v.1, p.33-60, março, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Maná*, Rio de Janeiro, v.1, 2. ed, p. 47-77, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Olhar, ouvir e escrever. In:\_\_\_\_\_. *O trabalho do Antropólogo*. 2. ed. Brasília: Paralelo 15/ UNESP, 2000. cap. 2, p.17-35.

PÁDUA, Karla Cunha. “NOSSA MATA, NOSSO RIO, NOSSO MANGUE”: A ESCOLA EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS. *Rev. Educação em Foco*. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014. No prelo.

PÁDUA, Karla Cunha. *Pegando as frutinhas que estão melhor para comer: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas*. 2009. 296 f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PIRES, Flavia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.50, nº1, p. 225-270, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v50n1/a06v50n1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

RICARDO, C. A. (editor). In: Povos indígenas do Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: *A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 2, p.43-52.

RODRIGUES, P. de M., Povos indígenas do Brasil In: Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/print>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. Vida cerimonial e luto entre os Javaé. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v.3, n.1/2, p.107-131, jul./dez. 2006. Disponível em <[http://www.funai.gov.br/projetos/Plano\\_editorial/Pdf/REP3-2-1/04Vida\\_cerimonial\\_e\\_luto\\_entre\\_os\\_Javae\\_Patricia\\_de\\_Medonca\\_Rodrigues.pdf](http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/REP3-2-1/04Vida_cerimonial_e_luto_entre_os_Javae_Patricia_de_Medonca_Rodrigues.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2013.

SAHLINS, Marshall. O ‘pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em vias de extinção (Parte I). *Mana*, v. 3, nº.1, p. 41-73, 1997.

\_\_\_\_\_. O ‘pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em vias de extinção (Parte II). *Mana*, v. 3, nº. 2, p. 103-150, 1997.

SALERA JÚNIOR, Giovanni; Malvasio, Adriana & Giralдин, Odair. Relações cordiais. *Ciência Hoje*, Higienópolis - RJ, v. 39, n. 226, p. 61-63, 2006. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/275873>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SANTILLI, Paulo. Trabalho escravo e brancos canibais: uma narrativa histórica Macuxi. In: ALBERT, B. E RAMOS, A.R. *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial, 2002.

SCHULTZ, Erna Augusta Denzin. *Educação e Desenvolvimento do campo no Estado do Tocantins: a escola do Campesinato versus a escola do Agranegócio*. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em mestrado em desenvolvimento regional e Agronegócio – MDRA) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

SEEGER, Anthony, DAMATTA, Roberto & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1978. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1978, n. 32, p. 11-28.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 3., 2005, Porto Alegre: *Reflexões sobre a contribuição das crianças à vida social: o caso da infância indígena no Brasil*. Mesa redonda. Porto Alegre: 7 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. 1 ed. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012, v. 1, p.7-15.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

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.

SIROTA, RÉGINE. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, nº112, p.3-71, Mar. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância: fios e desafios da pesquisa. In:\_\_\_\_\_. *RESSIGNIFICANDO A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA A PESQUISA DA INFÂNCIA*. 8ed. Campinas: Papyrus, 2005, cap 2, p 39-57.

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

VIEGAS, Susana de Matos. *A luta pela Terra*. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2001/2005.

VIEGAS, Susana de Matos. Mulheres transitivas: hegemonias de gênero em processos de mudança entre os Tupinambá de Olivença (Brasil), em Manuel Villaverde Cabral, Karin Wall, Sofia Aboim e Filipe Carreira da Silva (orgs.), *Itinerários. A Investigação nos 25 Anos do ICS*. Lisboa, 2008, Imprensa das Ciências Sociais. Disponível em:<<http://www.ics.ul.pt/rdonwebdocs/Susana%20de%20Matos%20Viegas%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%202008%20n%C2%BA1.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. de 2014.

VIEGAS, Susana de Matos. Terra Calada. Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. In:\_\_\_\_\_. *O limiar da alegria: estéticas de ação e a ambivalência da cachaça*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras: Rio de Janeiro, 2007. cap.VI, p. 183-204.

VIEGAS, Susana de Matos. Terra Calada: Os Tupinambá de Olivença na Mata Atlântica do Sul da Bahia. In: \_\_\_\_\_. *SOCIALIDADE E EXPERIÊNCIA VIVIDA EM CONTEXTOS AMERÍNDIOS*. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. cap. II, p. 49-73.

VIVEIROS DE CASTRO, E. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: Carlos Alberto Ricardo; Fanih Ricardo. (Org.). Povos indígenas no Brasil (2001 2005). São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2006, p. 41-49. Disponível em: <<[http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf)>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

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.

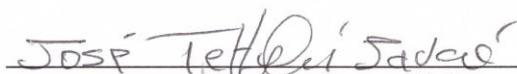
**Anexo A – Carta de Anuência**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CAMPUS DE BELO HORIZONTE**  
**Programa de Pós-Graduação - Stricto Sensu**  
**Mestrado em Educação**

**CARTA DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE INDÍGENA**

Pelos poderes a mim conferidos pela minha comunidade indígena, autorizo NATHALIA CUNHA POLESE, mestranda do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas (PPGE-FaE-UEMG), a realizar pesquisa acadêmica sobre a relação das crianças indígenas com a escola, envolvendo observação na aldeia e na escola.

Belo Horizonte, 29 de março de 2012

  
Liderança da comunidade

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar do estudo “CRIANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA CANUANÃ (FORMOSO DO ARAGUAIA): RELAÇÃO ENTRE CULTURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO”, por estar inserida na fase da infância indígena. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança é importante. O objetivo deste estudo é compreender a maneira como as crianças indígenas da etnia Javaé transitam entre as suas culturas infantis e o que vivenciam no universo escolar.

Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança.

Você (responsável) e a criança sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento.

Pela participação da criança no estudo, você (responsável), nem a criança, receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade.

O nome da criança não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um nome fictício.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: CRIANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA CANUANÃ (FORMOSO DO ARAGUAIA): RELAÇÃO ENTRE CULTURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.

Eu, \_\_\_\_\_ (responsável), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança sob minha responsabilidade será submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (e) na pesquisa a qualquer momento. Sei que o nome da criança não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança no estudo, desde que ele também concorde. Por isso ela (e) assina (sendo alfabetizada) junto comigo este Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança (caso ele possa assinar)    Documento de Identidade (se possuir)

**Endereço:** Reitoria da UEMG - Rodovia Prefeito Americo Gianetti, s/nº, bairro Serra Verde. Cidade Administrativa, prédio Minas, 8º andar. Belo Horizonte, MG. CEP: 31.630-900.

**Telefones:** (31)3916-8623 / 3916-8747 - E.mail: [cep@uemg.br](mailto:cep@uemg.br). Ou com a pesquisadora:

**Endereço:** Rua Paraíba, n. 29, 6º andar. Bairro Funcionários. Belo Horizonte – MG. CEP: 30130-140. E.mail: [mestrado.uemg@fae.com.br](mailto:mestrado.uemg@fae.com.br)

**Telefones:** 31- 30553217(residência)/ 31-93190023(celular)

E.mail: [nathaliacunhap@yahoo.com.br](mailto:nathaliacunhap@yahoo.com.br)

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**LOCAL E DATA:** \_\_\_\_\_.

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO:** \_\_\_\_\_.

## ANEXO C – História da escola indígena – Escola Tainá

### Escola Indígena Tainá

#### História da Escola Indígena Tainá

A Escola Indígena Tainá foi fundada em 1970, onde as aulas eram ministrada em barroco de palha, sendo mantida pela FUNAI, a primeira professora foi a Sr. Iracir esposa do chefe de posto, em 1977 foi construído a prédio da escola, a escola ficou mantida pela FUNAI do ano de 1970 à 1980, depois deste ano passou para o município, que ficou responsável pela escola do ano de 1980 à 1987, em 1987 a escola retornou à FUNAI onde ficou o ano 2000, em 2000 o governo do Estado assumiu a escola até hoje nos anos de 1982 e 1983 a professora que trabalhava na escola era a Sr. Terezinha de Lodi paga pela comunidade. Em 1984 os alunos que passaram para 2ª fase foram estudar na Barra do Piqui até a desapropriação da Ilha, onde a escola fechou e os alunos indígenas foram transferidos para Tommaso do Avequias. Uma vez que a escola só trabalhava com alunos de 1º à 4ª série os primeiros professores da escola foram Iracir, Terezinha

## ANEXO D – Álbum de fotos



Chegada à Fundação Bradesco.



Escola da Fundação Bradesco.



Moradias da Aldeia Canuanã.



Moradias da Aldeia Canuanã.



Chegando à aldeia Canuanã – depois da travessia.



Rio Araguaia as margens da Fundação Bradesco - Julho /2012.



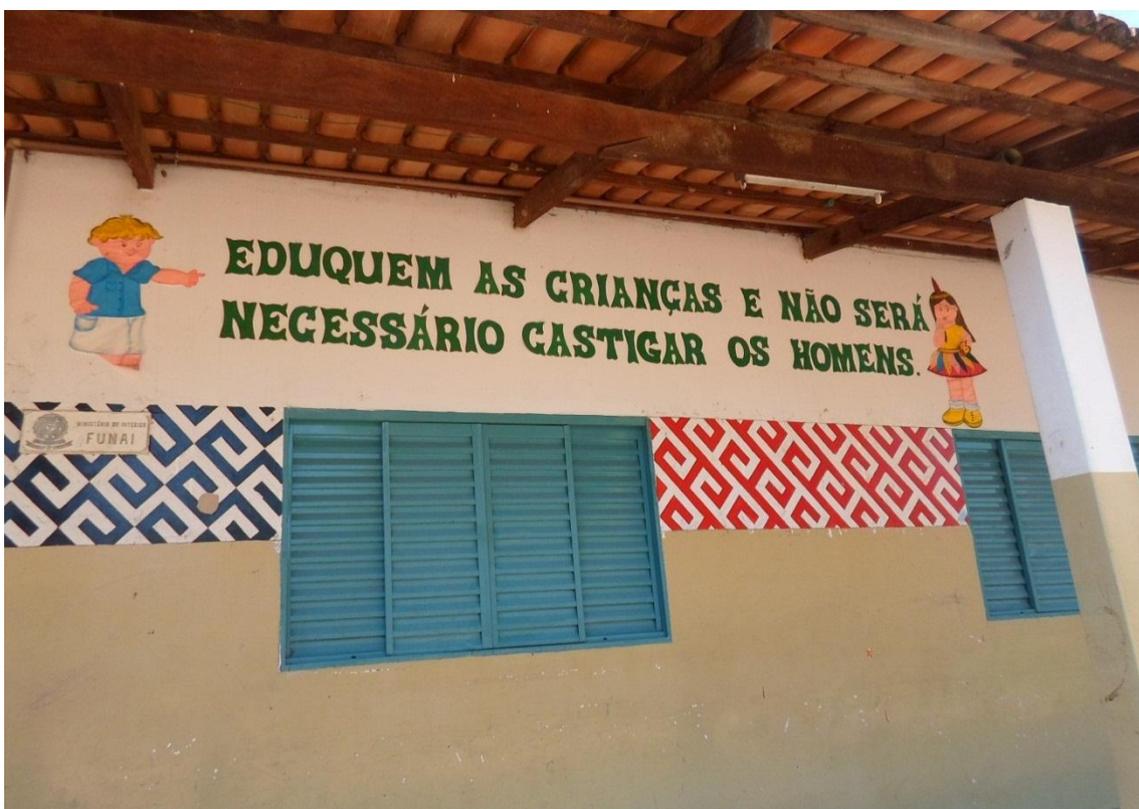
Rio Araguaia – Dezembro /2013.



“Cachoeira” da Aldeia Canuanã – Outubro/2012.



Escola Indígena Tainá.



Escola Indígena Tainá.



Centro de Inclusão Digital – CID.



Centro de Inclusão Digital – CID.



Posto de Saúde da aldeia Canuanã.



Brincadeira “chefe manda” – apresentação da aldeia pelas crianças indígenas.



Brincadeira “chefe manda” – apresentação da aldeia pelas crianças indígenas.



Brincadeira “chefe manda” – apresentação da aldeia pelas crianças indígenas.



A escola da Fundação Bradesco.



A escola indígena Tainá.



Primeira produção com tinta guache – Outubro / 2012.



Lugar preferido de *Luana* na comunidade.



Mitologia Aruanã – Korerá / Jueruru.



O Rio Araguaia.



Fechamento do ritual Aruanã – Aldeia Canuanã.

FONTE: Portal do Amaral, disponível em:

<[http://www.portaldoamaral.com.br/site/index.php?p=noticias\\_ver&id=2928](http://www.portaldoamaral.com.br/site/index.php?p=noticias_ver&id=2928)>