

INFÂNCIA, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS EM COMUNIDADES INDÍGENAS BRASILEIRAS⁶⁷

Beleni Saléte Grando⁶⁸

Resumo

A partir dos estudos da Antropologia da Criança, buscamos compreender as concepções de infância nas sociedades indígenas e a partir disso, como o brincar e o brinquedo constituem-se em referências para a educação e fabricação de corpos saudáveis. O bem estar da criança resulta de toda uma dinâmica de produção do corpo como centro da vida individual e coletiva. Demanda cuidados familiares com a alimentação, ornamentação e as técnicas corporais. No processo de aprender e ensinar, o brincar e o brinquedo são parte do reconhecimento da autonomia da criança e estão atrelados ao papel que esta assume na sociabilidade e mediação pertinentes ao seu grupo social. Neste processo, aparentemente desprezioso e lúdico, a criança vai dando sentido e significado a sua forma única de ser e estar no mundo, como parte de uma cosmologia que é própria de cada sociedade indígena.

Palavras-chave: Infância Indígena; corpo; brincadeira; brinquedo.

Abstract

From the studies of anthropology of the Child, we seek to understand the conceptions of childhood in indigenous societies and from this, as the play toy and constitute forward-references to education and making healthy bodies. The welfare of the child results from a dynamic whole production of the body's individual and collective life center. Family care and demand on food, ornamentation and body techniques. In this process of learning and teaching, playing and toys are part of the recognition of the autonomy of the child and are linked to the role it assumes in the sociability and mediation relevant to their social group. In this process, apparently unpretentious and playful, the child will give direction and meaning to their unique way of being in the world, as part of a cosmology that is typical of every indigenous society.

Keywords: Indigenous childhood; body; play; toy.

⁶⁷Texto escrito a partir da Conferência “Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileira” apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁶⁸Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/CNPq. E-mail: beleni.grando@gmail.com

Quando nos referimos à infância indígena pensamos logo que esta não passa por uma educação formal como a que temos em nossa sociedade, pois nosso olhar colonizador nos leva a pensar que a criança indígena tem uma liberdade diferente das crianças não indígenas e não assume qualquer responsabilidade. Este olhar preconceituoso, deformado pelas histórias construídas pelos colonizadores de 1500 até hoje, produz uma maneira de ver considera os indígenas pessoas que não trabalham, não são desenvolvidos e, portanto, não se preocupam com o futuro das novas gerações.

Com esta visão preconceituosa de quem não fez ainda a lição de casa, ou seja, de quem não voltou à história registrada e investigada por pesquisadores sérios que não tomam partido pela classe dominante economicamente, não há como compreendermos que a infância em todas as sociedades indígenas é um tempo do viver coletivo, cuidadosamente cuidado, preparado para que cada pessoa ao nascer possa ser integrada ao cosmos no qual vivem de forma harmoniosa.

Partindo do princípio de que somente conhecendo a sociedade e como esta dá sentido à vida coletiva posso compreender a concepção de infância, neste texto, inicio com as contribuições da antropologia sobre as concepções de infâncias das comunidades indígenas para, a partir delas, compreender como as brincadeiras e os brinquedos fazem sentido no desenvolvimento de cada pessoa.

Os estudos da Antropologia da Criança Indígena no Brasil trazem contribuições significativas para compreendermos como na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva a fim de garantir o futuro das novas gerações. Os estudos recentes deste campo de conhecimento, pautados numa etnografia que vem se consolidando como conhecimento sobre as sociedades indígenas desde a década de 1990, evidencia que nas pesquisas sobre a criança indígena ainda está presente uma visão “adultocêntrica” e etnocêntrica.

Como afirma Melià (1979), um dos pioneiros a nos apontar os problemas desta visão sobre os processos educativos que cada sociedade indígena organiza para educar as gerações futuras, estas sociedades apresentam “[...] diferenças tais, com respeito ao

que se dá na chamada educação 'nacional' que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a 'nossa educação'" (1979, p. 9).

Atualmente não se pode reproduzir esta visão. Temos muitos estudos que nos possibilitam ampliar o conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil. E se nos debruçarmos um pouco mais, podemos reconhecer os seus próprios processos de ensinar e aprender, de educar as Crianças; um direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996, mas que ainda não é reconhecido nos contextos interculturais nos quais a educação escolar se coloca em cada aldeia-comunidade indígena.

Reconhecer os diferentes processos de ensinar e aprender opõe-se ao pensamento ocidental impregnado no olhar do pesquisador e que muitas vezes não lhe permite reconhecer as formas específicas de mediação e de sociabilidade produzidas pelas crianças e a relevância destas formas como parte da cultura. Com os estudos realizados percebemos atualmente quão relevante é compreender a criança com um dos sujeitos deste contexto comunitário para entendermos as redes sociais que constituem cada cultura indígena.

Esta mediação e sociabilização da criança, Tassinari (2007) identifica como característica da concepção indígena sobre a infância e afirma que esta se deve a dados analisados que evidenciam a circulação das crianças em diferentes grupos de idades e de gênero que em outra fase da vida não é possível estabelecer.

Desde sua primeira pesquisa Nunes (1997) identifica a criança como sujeito que assume um papel relevante na relação de conhecer o outro pela comunidade. As possibilidades de mediação, pautadas em atitudes aparentemente não sérias, lúdicas ou sem intencionalidade, caem por terra quando se percebe que estas mediações levam os adultos a se conhecerem e interagirem conforme as intervenções responsáveis da criança.

Segundo a autora, a criança não foi objeto de investigação de pesquisadores até recentemente porque estes não a concebiam como sujeitos nos contextos

comunitários, mas ao contrário, suas pesquisas têm dado sentido às formas específicas de ser criança neste contexto:

as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência. (NUNES, 2002, p.71-72).

As principais contribuições da etnografia sobre a criança indígena e suas formas de aprender se localizam em grupos de pesquisa cujas pesquisadoras tiveram vínculo com o pioneirismo de Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes no MARI/USP⁶⁹. São estas autoras as parceiras principais do diálogo que faço desde minha inserção neste campo de conhecimento: Antonella Tassinari do Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI/UFSC); Clarice Cohn do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Antropologia da Criança (LEPAC-UFSCar); e colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação e Interculturalidade/UCDB, além das interlocuções dos eventos sobre Criança Indígena organizados por estes grupos no Brasil, que trazem indígenas e pesquisadores da América do Sul, México e Portugal.

Contra-pondo-se à visão ocidentalizada, os estudos potencializados nesta Rede da Criança Indígena, apontam que a infância indígena, nas mais diversas formas de inserção deste período da vida no mundo da cultura de cada comunidade, tem sido foco de permanente atenção e responsabilidade dos adultos da comunidade.

tal como muitas outras sociedades indígenas no Brasil, os Xavante demonstram gostar de ter crianças e nutrem por elas um carinho que supera os laços maternos e paternos, correspondendo também a necessidades econômicas do grupo doméstico e à garantia da reciprocidade que se estabelece através do casamento dos filhos e filhas (NUNES, 2011, p.343).

⁶⁹O MARI/USP tem significativa produção etnográfica sobre crianças indígenas, desenvolvidas sob a coordenação das professoras Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes. Na USP mantém-se a produção etnográfica por meio do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo.

Ao analisar os “aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil” e identificar nas pesquisas etnográficas sobre criança indígena nas “Terras Baixas da América do Sul”, “a sociabilidade e o pensamento das sociedades indígenas” como pontos relevantes para compreender “a educação e a responsabilidade dos adultos nos cuidados com a criança”, Tassinari (2007, p.11), afirma que estas socializações e mediações se diferenciam em cada sociedade.

A autora nos chama a atenção de que, para compreendermos as concepções de infância das sociedades indígenas, devemos afastar duas ideias equivocadas que temos: a primeira de “que as crianças gozam de grande liberdade nas aldeias e nunca são punidas” por atitudes que são desaprovadas pelo grupo de idade ou pelos adultos. A segunda é a de que há como prática comum entre os indígenas o “infanticídio de recém-nascidos e raptos de crianças menores”. Para ela, esta contradição aparente expõe visões antagônicas: “da paciência extrema com atitudes delas à crueldade do assassinato ou raptos”. Seguindo seu argumento, Tassinari (2007, p. 13) afirma que as duas visões devem ser descartadas: “Para nos aproximarmos dos conceitos nativos de infância [...] tanto da candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância.” E não a dos indígenas que estamos por conhecer.

A visão colonialista de quem olha o outro e o vê a partir de suas referências culturais é registrada, no século XVII, sobre a sociedade Tupinambá. Segundo Nötzold (1999, apud BERGAMASCHI, 2013), a educação deste povo resistiu à imposição da educação jesuítica que via como estranha sua forma de tratar as crianças: “não lhes davam castigo nem os doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem, jamais era visto alguém bater ou castigar as crianças que obedeciam seus pais e respeitavam os que eram mais velhos que eles.” (2013, p. 3).

Esta educação que evidencia a liberdade e a autonomia da criança nas sociedades indígenas não implica na falta de cuidado ou de respeito nas relações com as quais esta será integrada na cosmologia de seu povo. Ao contrário, “o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos” suas responsabilidades e cuidados em garantir as condições para que

possam aprender, mas “verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças” (TASSINARI, 2007, p.16).

Ao referir aos estudos da infância indígena, Nunes (2011, p.346) afirma que as “informações e reflexões” que a pesquisa etnográfica nos traz “podem contribuir igualmente para o enriquecimento dos estudos sobre a ‘criança’, independentemente da sociedade à qual pertence, e, por extensão, sobre a Humanidade, seja qual for a área de investigação e/ou de atuação dos pesquisadores”.

Para construirmos a ideia de que há diferentes formas de conceber a infância e, portanto, de aprender, no qual o brincar se constitui como parte do processo de formação de uma pessoa que assume importante papel de mediação entre o mundo das relações humanas e de outras dimensões que nele se estabelecem, trago algumas ilustrações deste processo.

Ao referir sobre a construção da pessoa na sociedade Maxakali⁷⁰, Àlvares (2012) busca compreender como se concebe a infância nesta sociedade e qual é o lugar da criança, a partir da análise do ritual de iniciação dos meninos. Neste estudo, compreende que a formação da pessoa passa pelo “processo de transformação da fala em canto, e o resguardo de sangue, que se relacionam, respectivamente, à transmissão do conhecimento e ao processo de fabricação do corpo”. (p.78).

Entre os Maxakali, a captura e a posse dos espíritos e dos mortos – donos do conhecimento – é a condição para tornar-se plenamente uma pessoa. Contudo, são apenas os espíritos das crianças mortas que colocam em relação o universo humano e o dos espíritos. Construção da vida e produção da morte – crianças e espíritos. Espíritos que são, na verdade, crianças (2012, p.78).

Em nossos estudos sobre os processos de educação da criança chiquitana, no lado brasileiro da fronteira com a Bolívia, identificamos que as crianças menores são consideradas as mais próximas do divino. Por isso, assim como as pessoas mais velhas reconhecidas pela sabedoria que a vida lhes proporcionou, assumem papéis relevantes no processo ritual mais expressivo deste grupo, o Curussé. São as crianças menores

⁷⁰A autora fez a pesquisa sobre os Maxakali que habitam o nordeste de Minas Gerais, uma população atual com aproximadamente mil pessoas.

que assumem a responsabilidade, com orientação das pessoas mais velhas, de produção da chicha, a bebida servida a todos, independente da idade, durante o ritual.

Durante o Curussé, observamos que havia uma relação entre o adulto e a criança que não se evidencia no cotidiano. Neste, a criança poderia jogar barro ou tinta sobre o adulto, numa brincadeira que coloca todos num mesmo nível hierárquico, já que compõem o ritual tanto o papel religioso assumido pelo adulto no espaço da “igreja” da comunidade, quanto o da criança pequena na produção da chicha. Diante do Curussé, observamos que a ludicidade não se opõe aos papéis sérios para o povo Chiquitano, mas são partes de uma mesma ação, cuja mediação e trocas recíprocas garantem a transmissão dos saberes e o fortalecimento das identidades individuais e coletivas como etnia numa situação de intenso conflito com os colonizadores atuais pelo direito aos territórios tradicionais, donde nunca saíram. (GRANDO, et al. 2012).

Com isso, compreendemos com Tassinari (2007, p. 12), que “o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

Ao estudar as crianças Galibi-Marworno, Camila Codonho (2007), nos informa que é nas atividades cotidianas que as crianças aprendem com grupos de outras crianças com graus de parentesco de primos e isso lhes possibilita aprenderem com outros grupos que não são os de referência da casa, cujo segmento se limitaria aos avós, às famílias constituídas por suas tias e aos tios solteiros somente. Esta possibilidade de sociabilidade ampliada, nesta fase da infância. A autora caracterizou como “transmissão horizontal de saberes” estas trocas de saberes na qual há uma identificação das “crianças como sujeitos da educação, não apenas escolhendo o que deseja aprender, mas também ensinando as outras crianças” (apud Tassinari, 2007, p.16).

Outras observações dos trabalhos de campo realizadas em sociedades indígenas revelam que as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas. No entanto, a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança e a correção destas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no

tempo em que a criança entra em situações que demandem contribuições, sempre pelo exemplo.

Foi o que observamos numa comunidade Xavante (TI Sangradouro), quando uma mulher ralava a mandioca e sua neta menor resolve pedir para ralar também, pois queria mostrar sua habilidade, para os visitantes. A avó, sem responder com palavras, terminou de ralar a que tinha na mão e deu a ela um pedaço menor para que fizesse seu “trabalho”. Feliz, ela nos mostrava o que sabia fazer. Depois que terminou, uma menina um pouco mais velha resolve fazer o mesmo, sem qualquer palavra, a avó e a mãe delas só observam e deixam que as trocas ocorram. Enquanto ralava, a outra menina acabou ralando um pouco o dedo e saiu deixando o lugar sem qualquer manifestação de choro ou sem qualquer repreensão por parte das mulheres mais velhas, ou zombarias das crianças menores. Em seguida, a avó voltou ao seu posto.

Participaram da cena a sua filha com um bebê no colo com quem conversava em sua língua enquanto as meninas “ralavam mandioca no seu lugar”, e um menino que se encarregava de outro menino menor (por volta de 2 a 3 anos). Ambos não se envolvem aparentemente com o contexto das duas meninas que assumem “o trabalho”. Quando a avó conclui seu trabalho, as crianças mais novas ou mais velhas se dispõem a ajudar a transportar as coisas dividindo a tarefa no retorno para casa, conforme interesse e habilidades, sem qualquer orientação a não ser o olhar atento da avó e da sua filha adulta que a acompanhava com o bebê, as meninas, o menino e os dois filhos ainda pequenos.

Para ilustrar que por trás da concepção de infância há uma concepção própria de cada povo sobre como se aprende e como se ensina, trago as contribuições de Conh e Marqui (2012), sobre os Xikrin:

as pessoas aprendem a partir de duas capacidades: ver e ouvir. Essas capacidades se complementam e completam, e seria errôneo tentar fazer uma conexão imediata entre o que é “visto” e “visível” com o que eles chamam de ver”, da mesma forma que não podemos compreender a partir do que consideramos ouvir com o que “é ouvido” e sonoro com o que eles chamam de ouvir (2012, p.59).

A partir desta compreensão, as perfurações e ornamentos são desde o nascimento estratégias de produção do corpo da criança para que ela venha a ser uma pessoa capaz de aprender cada vez melhor. Por isso, também os pais e avós buscam realizar práticas que possam ajudar neste desenvolvimento – “fortalecer tanto olhos quanto ouvidos” -, como o uso de ervas e salivas dos velhos, considerados bons oradores, são administradas para este fim. O que significa que ver e ouvir não tem o mesmo sentido ocidental, pois um jovem que queira aprender a fazer um cocar deve buscar a permissão para observar e ouvir quem está fazendo um cocar. Sobre os Xinkrin as autoras afirmam: “Para aprender, a pessoa tem que ser capaz de ver e ouvir – ou seja, refletir, entender, compreender” (2012, p.60).

Segundo as autoras, as crianças aprendem acompanhando outras crianças ou os jovens e adultos nas atividades domésticas, na roça, no mato ou no rio. Com isso, compreende-se que as crianças aprendem em diferentes situações e com diferentes pessoas, inclusive com outras crianças com as quais dividem responsabilidades ou divertem-se explorando e apropriando-se do mundo vivido. Nos contextos sociais da vida cotidiana, sem separar o tempo do trabalho de outros tempos são observados e ouvidos para tudo aprender.

Com isso, segundo a pesquisa de Cohn (2000), o aprender depende da criança Xikrin que é assim concebida como “sujeito da educação”, pois para aprender, precisa “ter uma atitude reflexiva, de modo a compreender o que se vê [...] Olhos e ouvidos são o meio pelo qual se pode aprender com o mundo e no mundo, e o conhecimento assim adquirido é armazenado no coração”. A criança é assim, reconhecida por esta sua autonomia de aprender e é vista a partir dos conhecimentos que é “depositária”. (COHN; MARQUI, 2012, p.60).

Nos estudos de Marqui entre os Guarani Mbya, foram identificadas três habilidades fundamentais para ser guarani “o ver (-oexa), o ouvir (-endu) e o fazer (-japo)”. Estas habilidades se pautam na produção coletiva de corpo e do bem estar de tal forma que devem ter uma atenção especial na educação da criança. Como habilidades pautadas no corpo, estas, além dos espaços de sociabilidade que vão

construindo com e nos diferentes mundos, possibilitam a compreensão de como se aprende e se ensina na sociedade guarani (CONH; MARQUI, 2012, p.66).

Exemplificando como a liberdade das crianças está atrelada ao aprendizado nas sociedades indígenas, Tassinari (2007) traz outros dados, como os dos Kayapó estudados por Clarice Conh (2000). Segundo a pesquisa as aprendizagens das crianças superam a transmissão de saberes, pois se pautam no “fortalecimento dos órgãos sensoriais, ou seja, fabricar os corpos e as pessoas”. (2007, p.15). São as crianças e jovens no entanto que, neste povo, buscam os especialistas que os ajudarão a desenvolver as habilidades fundamentais para aprenderem a ser uma pessoa reconhecida pela comunidade.

Sobre os Guarani, Tassinari (2007) acrescenta que ao nascer a criança se constitui carnalmente com o sangue dos pais que lhes garantem o fenótipo, mas é pela “essência de vida (*angë*) que lhe é transmitida no ventre materno que este corpo se materializa. Nesta dinâmica, ao nascer, cada criança traz consigo o que podemos compreender como sua própria forma de estar no mundo que pode lhe dar características diferentes conforme a sua “alma divina” que “é reconhecida pelos rezadores no ritual de nomeação [...]”. O corpo pode se constituir com uma alma divina cuja origem pode ser nova ou velha. Com isso, a criança será diferente desde o nascimento, trazendo no corpo sua já experiência única com os diferentes mundos no qual é a mediadora e no qual se constitui com autonomia.

Em sua análise Tassinari (2007) afirma que este grupo compreende que as crianças que têm origem divina mais nova “são mais agitadas, adoecem muito e são mais facilmente ‘capturados’ por espíritos [...] levando a criança à morte”. Portanto, cabe reconhecer a identidade da criança, sua forma única de ser e com ela estabelecer uma relação corpórea que lhe possibilitem assegurá-la para manter-se única, mas integrada a sua família e comunidade.

Com isso, evidenciamos mais uma vez que o princípio comum às comunidades indígenas é que as crianças são respeitadas em sua autonomia e neste sentido, na sua busca por conhecimentos que lhes interessam particularmente. Umas são mais concentradas, outras mais agitadas, mas todas escolhem o que aprender e com quem

aprender de forma diferente, pois trazem consigo a liberdade de ser, de ter autonomia para aprender e ensinar. O respeito à criança vem desde a sua concepção, mas cabe aos adultos o cuidado e a responsabilidade para auxiliar sua permanência no grupo, o cuidado é uma conquista do corpo que nasce como pessoa única e que será educado de forma atenta e respeitosa.

Tendo, portanto, por referência que cada sociedade indígena tem uma cosmologia específica, cada comunidade se organiza a partir dela e com ela concebe a infância e a criança como pessoa completa. Não há, portanto, o sentido de que o brincar e o brinquedo sejam coisas menores no sentido e nos valores de outras atividades da cultura indígena.

Assim, com o que se brinca e como se brinca está permeado de significados dos contextos das relações com o mundo adulto e com os mundos nos quais a comunidade se comunica e aprende. As formas como cada criança faz a sua sociabilidade e as mediações que estabelece com as pessoas, os contextos, os objetos e os outros seres do mundo expressam a forma como cada sociedade concebe a vida coletiva em sua cosmologia.

Os brinquedos e o brincar nas sociedades indígenas não existem, portanto, separados das formas de produzir a vida coletiva em cada comunidade. Isso significa que temos formas de brincar e brinquedos distintos que são cotidianamente produzidos no interior das comunidades que constituem os mais de 240 povos indígenas do Brasil.

Cada povo⁷¹ e a partir desta referência inicial étnica, cada comunidade indígena, tem uma história distinta na relação com seu território, que é permeado pela histórica vivida com os colonizadores de ontem e de hoje. Os territórios são compreendidos a partir de uma dinâmica própria, cuja cosmologia não tem relação com a forma ocidental de viver em sociedade. As cosmologias geralmente

⁷¹Um povo ou sociedade indígena pode ter formas distintas de organização, pois as culturas e cosmologias estão atreladas aos contextos sócios históricos e ambientais, nos quais cada comunidade se estabelece como grupo específico e diferenciado. O termo aldeia não é apreciado pelos indígenas hoje, pois se referem ao aldeamento em territórios impostos pelos colonizadores de ontem e de hoje. Há alguns povos que estão em comunidades nas quais foram obrigados a conviver com outros povos, cujas cosmologias se contrapõem e ou se assemelham.

compreendem o mundo dos espíritos (dos deuses ou do divino), o mundo animal (da natureza) e o mundo dos homens e mulheres (do humano). Estas dimensões da cosmologia diferem em cada povo indígena e na medida desta diferença, as pessoas que compõem cada comunidade, em cada contexto territorial, são influenciadas ao mesmo tempo em que o influenciam desde seu nascimento, pois desde muito cedo a criança assume papéis distintos.

O brincar e os brinquedos das crianças pequenas, considerando as concepções que apontam as pesquisas, não são inicialmente separados por gênero, pois as crianças são consideradas sujeitos com autonomia e podem com liberdade brincar com instrumentos inclusive com as que para outras pessoas da mesma sociedade e gênero são proibidos ou somente acessados em momentos sagrados.

Para os Xikrin:

às crianças quase nada se nega ver e ouvir – apenas momentos de especial risco para ela, como sessões de xamanismo, e outros momentos em que os mortos estão muito próximos como a dança noturna durante os rituais e funerários. Assim, ela mantém contínuo acesso às informações, e, com sua grande mobilidade espacial, se aproxima sempre, e frequentemente em grupos, daquilo que se apresenta como mais interessante no momento. Seus parentes estão sempre atentos a todos os sinais de seu desenvolvimento motor, de mobilidade e autonomia, e de fluência linguística e domínio técnicos, tecendo sempre comentários e comparando suas crianças (CONH; MARQUI, 2012, p.61).

Como os tempos e espaços do corpo que aprende e ensina são permeados pela liberdade de explorar e intervir na comunidade, para as crianças indígenas o brincar e o brinquedo não são práticas menores, ou descuidadas, mas relevantes formas de aprender e se desenvolver. E para tal, os pais e avós confeccionam instrumentos da vida cotidiana para que as crianças possam acessá-los sem machucarem-se. É o que acontece em relação ao arco e flecha, um instrumento de caça e ou de pesca, dependendo do ambiente e dos valores que são atribuídos a cada tipo de alimentação que se adquire com o seu uso. O uso do instrumento, ou seja, da tecnologia desenvolvida pela comunidade indígena resulta, ao mesmo tempo, de uma prática social na qual este é produzido para um fim específico e para o qual se desenvolve

uma técnica corporal também específica. Com isso, o corpo, como pessoa, produz-se na prática corporal que garante a aprendizagem eficiente de conseguir alimento utilizando o instrumento correto que é simbolicamente constituído de sentidos e significados. Estas práticas estão atreladas a toda a dinâmica da cultura e das relações do grupo com o território cujas dimensões superam o mundo material e o visível.

Ao brincar com o arco e a flecha cuidadosamente fabricada para a criança que quer aprender a usá-la, ela vai explorar todo o ambiente social e cultural de que participa e com este brinquedo vai dando sentido a sua pessoa neste contexto, ao mesmo tempo em que dá sentido a cada animal e aos demais seres do mundo material e espiritual com os quais convive, de forma real ou imaginária. Ao brincar, aprende sobre si mesma e sobre o mundo do qual é sujeito histórico.

Com isso, os instrumentos utilizados no trabalho podem ser confeccionados de forma adequada para que a criança brinque em segurança, enquanto aprende seu uso e sua técnica corporal. No brincar, vai desenvolvendo-se para integrar-se ao mundo que habita dentro de suas possibilidades e desenvolve as habilidades corporais necessárias para se integrar-se ao meio.

Não me lembro de onde trago a memória do que relato agora, se aprendi pelo ouvir ou pelo ver, se me relataram ou se eu li um relato. Mas o trago no sentido de não generalizar, pois cada povo indígena tem sua forma de ensinar, como já foi pontuado neste texto, mas este relato é interessante para compreendermos o sentido do brincar e do brinquedo. Ou seja, do que se brinca e com o que se brinca e com quem se brinca, nas comunidades indígenas. Observando uma criança que brincava em lançar uma flecha em uma formiga, uma pessoa que conversava com um ancião expressa seu incômodo sobre o motivo de deixar que ela fizesse isso com um animalzinho indefeso. Este, de forma tranquila, lhe explica que é no movimento da formiga que a criança está treinando para acertar com sua flecha o peixe que na água se move e que engana o olhar.

Assim, compreende-se que pelo corpo a criança se apropria do mundo e nele é integrado, pelos gestos e técnicas corporais específicas para cada evento social. O corpo desde muito cedo é foco de atenção dos pais e parentes, responsáveis por sua

educação e pelas técnicas corporais, e por ele a criança se insere na vida coletiva de sua comunidade.

Nos estudos empreendidos sobre a “fabricação do corpo” nas sociedades indígenas, podemos afirmar que a corporalidade, como idioma simbólico focal, é para estas sociedades sul-americanas, a referência da noção de pessoa. (SEEGER, 1987). Com base nestes autores, Lopes da Silva (2002, p. 40) afirma que a corporalidade deve ser entendida “como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas” (apud GRANDO, 2004, p.60).

Ao manusear um instrumento, a criança aprende os sentidos de seu uso, a forma de usá-lo e quando usá-lo, e, principalmente, sua origem mítica e seu sentido simbólico em cada contexto social em que é usado. Aprende que os objetos são, antes, parte de um contexto simbólico com o qual seu povo se identifica e é identificado por outros povos e por outros seres do mundo partilhado, os seres da natureza e dos espíritos.

Os brinquedos e o brincar assim, nem sempre estão atrelados somente ao trabalho, mas geralmente às formas de sociabilidades e mediações com as quais as crianças já estão envolvidas, como as danças e os rituais que em alguma medida são manipulados pelas crianças como imitação e aprendizagem das técnicas corporais e dos instrumentos e demais objetos com os quais vão se familiarizando.

Pelo corpo e de forma aparentemente lúdica e despreocupada, o brincar lhe proporciona a aprendizagem necessária para viver com seu grupo social e com ele garantir sua sobrevivência de forma harmônica com os diversos mundos que compõem seu cosmos. Com isso, o brincar é compreendido como forma de aprender sobre o mundo e nele interagir com competência e respeito a si mesmo e ao outro.

Referindo-se às formas de ensinar dos Tapirapé, Eunice Paula (2013⁷²), afirma que estes têm sempre uma atitude de paciência respeitosa pelo ritmo da criança (Apyãwa) e o incentivo é constante, ao mesmo tempo em que são delegadas às

⁷²Diálogo eletrônico entre Eunice Dias de Paula e Beleni Grando, referindo-se a educação das crianças da comunidade Tapirapé, com a qual conviveu por mais de 40 anos, 15/08/2012.

crianças responsabilidades. Mas os adultos têm sempre uma atenção terna em relação a elas.

Um professor Tapirapé do território tradicional Urubu Branco,⁷³ relatou que quando era criança seu pai lhe deu um animalzinho de presente. Esta situação eu observei durante minha estada na comunidade em 2012, vendo uma menina que brincava com um macaquinho sempre grudado em seu braço ou pescoço. Com o professor, compreendi que os pais dão de presente para a criança filhotes de animais para que possam cuidar e brincar com eles, pois assim ela aprenderá a ter responsabilidade por alguém.

Em 1994, na antiga aldeia Tapirapé, observei um menino que ganhou um jacarezinho e brincava com ele dentro da casa. Numa primeira impressão, o brincar com animais pode nos parecer exótico ou pouco ecológico. No entanto, quando uma criança ganha um animalzinho, tem a responsabilidade de cuidar para que ele se alimente e tenha tudo o que precisa para viver bem, pois está “ajudando o pai dele a cria-lo”. Portanto, precisa garantir o mesmo conforto que o mesmo teria em seu habitat. Para isso, vai ter que aprender a conhecer o que ele pode comer e como buscar estes alimentos a fim de garantir também um ambiente bom para que ele não morra.

O macaco come frutas e o jacaré peixes. São situações distintas que ensinam desde cedo à criança para buscar os alimentos corretos. O seu “brinquedo” é o estímulo para aprender. Nesta dinâmica, a criança vai aprender algo que é fundamental para sua própria alimentação e para a vida, pois aprenderá a cuidar de alguém diferente de si mesmo, que tem tempos, espaços e necessidades diferentes. E ao cuidar do filhotinho, aprenderá a ser um bom pai ou uma boa mãe Tapirapé.

Assim, as brincadeiras e os brinquedos em uma comunidade indígena estão explicitamente relacionados à dinâmica da vida coletiva. Por isso mesmo, com estas estratégias lúdicas e “infantis”, a criança indígena vivencia as inúmeras possibilidades de estabelecer vínculos entre o “nós e o outro”, para conhecer suas próprias

⁷³A Terra Indígena Urubu Branco possui 167.533 hectares, reconquistada no início da década de 1990, é situada nos Municípios de Santa Terezinha, Confresa e Porto Alegre do Norte, no Estado de Mato Grosso.

possibilidades e habilidades. O outro pode ser visível, invisível, pertencente ao seu grupo étnico ou não, ser uma pessoa ou não, ser alguém que faz bem ou não à comunidade, mas sempre será alguém com quem aprenderá. É o que ocorre quando os pais levam as crianças em suas visitas à cidade, quando o contato com os colonizadores e a sociedade envolvente se mantém em situações conflituosas.

Nas mais diversas situações, as crianças ampliam suas experiências lúdicas com as diferentes possibilidades de ver e viver no mundo no qual vai assumindo papéis extremamente complexos para a nossa concepção de infância.

Alguns exemplos de como as sociedades indígenas concebem a infância são pertinentes para compreendermos o papel que a liberdade e a autonomia da infância assumem desde o nascimento, em cada contexto social.

Para os Kalapalo do “Alto-Xingu⁷⁴”, como ocorre com outros povos, a alimentação vinculada ao contexto de seus territórios e saberes tradicionais está atrelada a outros sentidos, para além do alimentar-se. A comida, como algo que alimenta e fabrica o corpo, tem relação com a forma de estabelecer vínculos com o outro. No ato de dar e receber comida estão presentes relações sociais cujos sentidos cosmológicos estão implícitos. Portanto, o trabalho coletivo envolve desde cedo toda a comunidade. A alimentação, a saúde e a doença são faces que se articulam aos valores de dar e receber, pois a natureza e o humano são permeados pelo divino. Quando os pais trazem uma criança ao mundo, várias restrições alimentares são seguidas. Novamente, pode-se compreender que a criança é uma pessoa que deve ser produzida nesta relação cosmológica para que possa ter uma boa índole e sem excessos, pois a boa pessoa deve ter um comportamento moderado entre o bom humor, a compostura, a prudência e a timidez para ser uma pessoa respeitada.

⁷⁴Aproximadamente 450 pessoas vivem em dois aldeamentos, que vivem na Terra Indígena Xingu, geograficamente marcada no mapa do país como Parque Nacional do Xingu, foi criado em Mato Grosso, em 1961.

Referências

- ÁLVARES, M. M.. Criança e Transformação: os processos de construção do conhecimento. In.: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B.S.; ALBUQUERQUE, M.A. dos S. (orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância. aprendizagem e escolarização.** Florianópolis, SC : Ed.UFSC, 2012. p. 77-91.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar e diversidade cultural: políticas públicas para/das escolas indígenas do Rio Grande do Sul. **RIZOMA.** Disponível <http://www.rizoma.ufsc.br/html/77-of10b-st3.htm> Acesso em 03/11/2013
- COHN, C.; MARQUI, A. R.. Observando a escola indígena: experiências de pesquisas etnográficas em escolas indígenas. In.: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C. de; DIAS, T. L. (orgs.). **Crianças-Infâncias, Culturas e Práticas Educativas.** Cuiabá, MT : EdUFMT, 2012. p. 47-69.
- CONH, C. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGAS/USP, 2000.
- GRANDO, B. S. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri.** Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.
- GRANDO, B.S.; et. al. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curussé como prática educativa tradicional do Povo Chiquitano. In.: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C. de; DIAS, T. L. (orgs.). **Crianças-Infâncias, Culturas e Práticas Educativas.** Cuiabá, MT : EdUFMT, 2012. p. 71-102.
- LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (Orgs.) **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.
- NUNES, Â. **A sociedade das crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 1997.
- NUNES, A. A Sociedade das Crianças A'uwe– Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. Poésis – **REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.** Tubarão, SC, v. 4, n. 8, p. 342-359, Jul./Dez. 2011. Disponível: www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/viewFile/798/74Acesso em 28 de novembro de 2013.
- SEEGER, A. **Os índios e nós: estudos sobre as sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista TELLUS**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.