



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O BRINCAR DA CRIANÇA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ: ELO
ENTRE A SOCIALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO CULTURAL

Itemar de Medeiros Pinheiro

MANAUS-AM
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ITEMAR DE MEDEIROS PINHEIRO

O BRINCAR DA CRIANÇA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ: ELO
ENTRE A SOCIALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P654b Pinheiro, Itemar de Medeiros
O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural / Itemar de Medeiros Pinheiro. 2015
109 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Cultural. 2. Socialização. 3. Criança Sateré-Mawé. 4. Jogos e brincadeiras. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ITEMAR DE MEDEIROS PINHEIRO

O BRINCAR DA CRIANÇA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ: ELO
ENTRE A SOCIALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Aprovado em 28/12/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Artemis de Araújo Soares – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus que me abençoou nesta caminhada, a Ele toda minha gratidão!

A toda minha família, filhos, genros, pais, irmãos e cunhadas que torceram por mim, e especialmente ao meu esposo Sérgio que me compreendeu e me apoiou em todo o processo do mestrado.

Aos Sateré-Mawé residentes na comunidade Ilha Michiles pelos “Wakü Sese” que o tuxaua (Josibias) sempre falava ao se despedir de mim a cada visita. A sua filha (Joseane) e a sua esposa (Arleanes) que me receberam com muito carinho, ao pai (Sebastião) do tuxaua que ia me buscar e deixar em Maués para me levar pra área sempre disposto com o sorriso no rosto. Como agente de saúde me deu assistência e junto com sua esposa, a esposa e a filha do tuxaua cuidaram de mim com muito carinho num momento de enfermidade durante a pesquisa.

Ao professor Jocimar e a coordenadora Nazaré que dividiam coordenação do departamento indígena na SEMED/Maués. Principalmente ao professor que desde a primeira visita esteve comigo, se disponibilizou a acompanhar-me durante as pesquisas realizadas em todas as comunidades, facilitando assim, a minha inserção nas mesmas e abriu as “portas” da comunidade Ilha Michiles, intercedendo junto ao tuxaua para a minha entrada na comunidade e iniciar a pesquisa.

Ao meu orientador professor Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito por me aceitar como orientanda e acreditar novamente na realização de mais uma pesquisa, pelo apoio, orientação, confiança e compreensão. Ao senhor toda a minha gratidão, que me defendeu como um pai em um momento de angústia.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, na pessoa da professora Dra Armanda Mourão e a todos os professores que direta e indiretamente contribuíram para a realização da pesquisa, em especial àqueles das disciplinas cursadas Cerquinho de Brito, Zeina Thomé, Carlos Humberto, Valéria Weigel.

A professora Dra Valéria Weigel pelo incentivo e apoio à realização dessa pesquisa e pela atenção quando da necessidade de informações encaminhamento junto à Secretaria Municipal de Educação da SEMED/ Maués pela influencia do seu nome.

Agradeço a banca examinadora de exame de qualificação e defesa na pessoa do professor Dr. João Luiz Costa Barros, professora Dra. Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel e professora Dra. Artemis de Araújo Soares pelos questionamentos e sugestões.

*À Secretaria Municipal de Educação – SEMED, pela licença concedida para realiza
desse trabalho.*

*À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPPEAM, pela concessão da
bolsa durante 21 meses.*

*Aos meus colegas de mestrado, em especial a Ana Rafaela Lemos e Jucinora Venâncio pela
companhia durante o período de aula e nos eventos e seminários ao qual participamos.*

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

EU, JOSIBIAS ALENCAR DOS SANTOS, na condição de líder indígena DECLARO que estou de pleno acordo com a realização da Pesquisa de Mestrado intitulado **O BRINCAR DA CRIANÇA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ E SUAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS COM A SOCIEDADE CIRCUNDANTE** a realizar-se no período de dezembro de 2014 a abril de 2015 na comunidade Sateré – Mawé, Ilha Michiles.

MANAUS, 27 de janeiro de 2015.


JOSIBIAS ALENCAR DOS SANTOS

RESUMO

A presente pesquisa aborda o brincar como base do processo de socialização e formação cultural da criança Sateré-Mawé, tendo por base a investigação empírica na Comunidade Ilha Michiles em Maués/AM. Como objetivo geral, foi estudado o brincar das crianças indígenas Sateré-Mawé refletindo sobre os sentidos e significados das diferentes manifestações sociais e culturais presentes na formação da criança e seus desdobramentos no processo pedagógico da escola local. Os objetivos específicos foram caracterizar e analisar as relações sociais e culturais entre as crianças tanto pelo olhar das próprias crianças sobre suas brincadeiras, como pelo olhar dos adultos acerca da formação da criança. Além disso, foi analisado o significado social e cultural das brincadeiras, entendendo-as como expressão das culturas infantis. Utilizou-se como processo metodológico a observação direta e participante com levantamento de fontes primárias por meio de pesquisa de campo. Foram utilizadas técnicas de entrevistas abertas, história oral, registros fotográficos, gravação de voz, diário de campo e levantamento de fontes bibliográficas. A partir dos resultados, podemos concluir que a construção do brincar das crianças Sateré da Ilha Michiles reflete a vivência, a compreensão, experimentação e construção da formação cultural por meio da socialização incorporada pelas estruturas de pensamento do seu grupo social, ao mesmo tempo em que reelaboram sua própria herança cultural frente às relações interculturais.

Palavras-chave: Formação Cultural. Socialização. Criança Sateré-Mawé. Jogos e Brincadeiras.

ABSTRACT

The present research presents the socializing process and cultural formation on the play of the Sateré-Mawé child, basing on the empiric investigation in the Michilles island community at Maués/AM. Our main objective is to analyze the relationship of the play of the Sateré-Mawé child with meanings of social and cultural behavior through childhood formation and pedagogical process of the local school. As specific objectives, we characterize and discuss the social and cultural relations between children and adults in both group perspectives; how children understand the playing and adults opinion about children formation. In addition, we analyze the social and cultural meaning of indigenous playing by considering it as a infantile cultural expression. Our methods were based on direct observation from field work along with open interviews, oral reports, photographs, and secondary references. Based on our results, we could conclude that the building process of the play of the Sateré children from Micheles Island reflects the daily routine, comprehension, experimentation, and cultural formation from the social activities into the thoughts of the community. At the same time, inside this process there is a rebuilding of the cultural heritance with intercultural relationships.

Key-words: Cultural Formation. Socialization. Sateré-Mawé Child. Games and Plays.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área do Rio Marau-Maués/AM	21
Figura 2 – Crianças Sateré-Mawé	86
Figura 3 – Confecção de cesto	92

LISTA DE SIGLAS

CASAI – Casa de Saúde do Índio.
CIMI – Conselho Indigenista Missionário.
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.
CONAMI – Conselho Nacional de Mulheres Indígenas.
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FAPEAM – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas.
FUNAI – Fundação Nacional do Índio.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
JOIN – Jogos de Origem indígenas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPGSC – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura
RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígena.
SEMED – Secretaria Municipal de Educação.
SEMESP – Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena.
SPI – Serviço de Proteção ao Índio.
TI – Terra Indígena.
UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PROCESSO METODOLÓGICO	16
a) Caracterização da pesquisa	16
b) Os sujeitos da pesquisa	19
c) O caminho da pesquisa	21
APRESENTAÇÃO DAS SEÇÕES	24
CAPÍTULO 1	
1 INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E BRINCADEIRAS: NO PROCESSO DA FORMAÇÃO CULTURAL	27
1.1 CRIANÇA/INFÂNCIA	28
1.2 A HISTÓRIA DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	35
1.3 O BRINCAR NA FORMAÇÃO CULTURAL INDÍGENA	41
1.4 BRINCADEIRAS E JOGOS COMO REFERÊNCIA PARA A MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	43
CAPÍTULO 2	
2 RELAÇÕES SOCIAIS, BRINCADEIRAS E CULTURA SATERÉ-MAWÉ	51
2.1 QUEM SÃO OS SATERÉ-MAWÉ	52
2.2 FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ	65
2.2.1 A família e o processo de socialização na aldeia	65
2.3 AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE	73
2.3.1 Brincadeiras, atividades lúdicas e brinquedo	80
2.4 A ESCOLA INDÍGENA NA COMUNIDADE	87
2.4.1 O brincar no cotidiano pedagógico	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, os jogos, brincadeiras e brinquedos foram constituídos em referência ao processo formativo das crianças, envolvendo a aprendizagem das práticas sociais, da cultura social e da própria cultura corporal. Todavia, somente no século XX os jogos, brincadeiras e brinquedos se tornaram objetos de estudo para os processos educacionais na constituição da corporeidade. Nos estudos atuais, a corporeidade não obedece à mecânica do movimento ritmado do corpo – ao modo da educação física tradicional – mas está vinculada aos modos de expressão e aos processos culturais de um dado grupo social em tempo e espaços determinados.

Muitos estudiosos se dedicam a pesquisar sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança, na sociedade ocidental. Porém, identificamos poucos trabalhos voltados sobre o brincar indígena como uma atividade que exerce função lúdica nas relações interculturais a partir de outros modos de vida e com influência na aprendizagem das práticas sociais e culturais da sociedade.

Da mesma forma se encontram os estudos sobre a criança, principalmente no que tange aos estudos sobre a formação sociocultural. Segundo Lopes da Silva (2002), somente a partir da década de 80 e com maior incidência na segunda metade dos anos 90, essa nova área de investigação se consolidou com a criação de centros de pesquisa, novas disciplinas nos currículos universitários, seminários e linhas de financiamento de pesquisa. Mesmo assim as poucas informações sobre a criança apareceram de forma tímida ou genérica.

Avanços sobre a trajetória de estudo da criança do século XX ocorreram a partir de estudos recentes nas Ciências Sociais conectados com outras áreas do conhecimento como a Psicologia (PIAGET, VIGOTSKY, por exemplo) e História (ARIÈS). Situada na trama de relações de produção e reprodução da sociedade, os estudos acerca da criança avançaram ao

longo dos últimos trinta anos. Logo, conforme Nunes (2002, p. 258), se “[...] a criança simboliza a renovação e a afirmação da vida, não apenas a biológica, mas a social, cultural e espiritual”, faz-se importante conhecer o cotidiano das crianças: como brincam, como é educada, quem cuida, o que lhes é permitido e o que é proibido etc.

No contexto indígena, existe insuficiência de estudos relacionados às crianças. Mas podemos observar um crescente interesse sobre esse assunto em teses de doutorados defendidas e publicadas na última década, dentre as quais destacamos os seguintes trabalhos desenvolvidos por autores locais: *Universo Mítico Ritual do Povo Tukano*, de Jefferson Jurema (2001); *Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé*, de João Luiz Costa Barros (2012) e a pesquisa sobre o jogo de bolinha de gude (peteca), praticado com crianças indígenas da Amazônia, baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas de Ártemis Soares (2010).

A pesquisa atual trata da relação dos jogos e brincadeiras na formação cultural e socialização da criança indígena a fim de entender o processo de sua formação correspondente aos aspectos da aprendizagem social e cultural implícitas nos jogos e brincadeiras usados como socialização. Esses estudos questionam principalmente os elementos socioculturais e a aprendizagem que surgem nas experiências lúdicas da criança com os jogos, brincadeiras e os brinquedos/artefatos.

Com base nos estudos de Geertz (2014) e Nunes (2002), podemos entender que as crianças participam do tecido social de apropriação, reprodução e constituição da sociedade através de padrões que são transmitidos e incorporados simbolicamente nas práticas sociais. Neste contexto, a formação cultural está vinculada ao sistema de relações, práticas, linguagens, crenças e valores que constituem o tecido de um grupo social. Neste sentido, investigam-se os jogos e brincadeiras como processos de ricas determinações vinculadas à socialização e a formação cultural, ressaltando que a participação da criança não é apenas mecânica ou de mera reprodução do mundo adulto, mas que seus jogos e brincadeiras constituem elementos de uma cultura própria e interna nas relações geracionais e aos processos socioculturais que constituem a comunidade indígena Sateré-Mawé.

Brougère (2000) apresenta nos seus estudos uma dupla origem para o brincar e sua importância gradativa na infância. Uma origem é ligada à *ideologia* e outra à *ciência*. Dessa forma, o estudo revela que a criança é constituída pelo conjunto de aspectos biológico, social e cultural. Nos dias atuais os estudos mostram que, na brincadeira, a própria criança estabelece dentro do seu espaço cotidiano o momento de aprendizagem criando e recriando o conhecimento e relações, seja ela de ordem biológica, social ou cultural.

O brincar da criança indígena está vinculado aos significados que permeiam as relações culturais efetivados nas relações sociais e no processo de socialização das crianças, uma vez que a função lúdica, no brincar da criança indígena está entrelaçada na teia das relações com o mundo adulto, com os rituais, com a aprendizagem do seu modo de vida que teria que processar no futuro. As crianças indígenas iniciam a aprendizagem do mundo adulto por meio das brincadeiras, e aperfeiçoam esta aprendizagem à medida que vão crescendo.

Diferentemente do brincar da criança não indígena que na sua maior parte está vinculado as aquisições de habilidades motoras e cognitivas. Com o desenvolvimento das grandes cidades e da tecnologia, o brincar da criança não indígena, foi gradativamente sofrendo transformações e mudando a forma e o gosto de brincar principalmente nas brincadeiras que exigem a participação total do corpo em movimento.

Certas brincadeiras ficaram restritas ao contexto escolar, como as ditas tradicionais, que deixaram de ser praticadas nas ruas e foram inseridas nas atividades que trabalham a cultura corporal, fazendo parte dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escola. O professor trabalha a cultura corporal por meio dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro em vigor desde 1997, na qual o professor deve trabalhar a diversidade cultural por meio dos movimentos corporais característicos de cada atividade, aumentando e melhorando o repertório do domínio motor, cognitivo e sócio afetivo da criança (BRASIL, 2000).

Os conteúdos da Educação Física indicados pelo PCN compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e trabalhado pedagogicamente para a formação cultural e corporal da criança. Além disso, este conhecimento “[...] contribui para adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte” (BRASIL 2000, p. 29).

Para trabalhar a diversidade cultural na escola é necessário conhecer principalmente as culturas que fazem parte da nossa história, que compreende a mistura de três culturas diferentes, uma das quais a cultura indígena estar incluída. Tal situação nos levou a pensar na contribuição do componente curricular da Educação Física na proposição de projetos que contemplem os elementos da cultura corporal na perspectiva da diversidade intercultural, uma vez que a “Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais” (BRASIL, 2000, p. 28).

Contudo o brincar na escola parece ser algo que faz parte de da idade infantil, sem continuidade na vida adulta. Logo, mesmo as crianças vivenciando diferentes práticas

corporais, advindas das mais diversas manifestações culturais, se torna difícil enxergar como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana das crianças e adultos.

O brincar nas aulas de Educação Física muitas vezes é utilizado apenas como um tempo de recreação, um momento lúdico que utiliza o prazer e a diversão para usufruir um tempo de lazer. Todavia, a brincadeira deve ser trabalhada didaticamente para o ensino das habilidades motoras, capacidades físicas, coordenativas, manipulativas e equilíbrio que capacitará as crianças a serem adultos mais competentes e seguros nas variadas formas de se movimentar.

As crianças aprendem a se movimentar e socializar melhor com outras crianças quando brincam, e brincando compartilham experiências e culturas, aprendendo a viver e conviver socialmente, conhecendo os limites e potencialidades, adotando posturas e valores que contribuem para o bem estar coletivo.

Assim as crianças estariam preparadas para o mundo adulto que enfrentariam no futuro, com habilidades e competências necessárias para desempenhar as tarefas de trabalho e convivência social, como também o comportamento da população que está vinculado à formação cultural da sociedade.

Neste sentido, dois motivos influenciaram o interesse pela abordagem do brincar da criança indígena na temática da diversidade cultural. O primeiro surgiu devido atuar como professora de educação física, em uma escola municipal, e a experiência de participar nos Jogos de Origem Indígena (JOIN), voltado para o ensino infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental para as escolas municipais do distrito oeste.

O segundo foi o contato com algumas etnias através da disciplina de “Práticas corporais dos povos tradicionais”. O ingresso como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura-PPGSC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, promoveu o conhecimento dos jogos interculturais promovidos pela antiga Secretaria Municipal de Esporte e Lazer-SEMESP, e a visitar a comunidade indígena Beija-flor na cidade de Rio Preto da Eva-AM.

Este estudo teve o propósito de enfatizar as brincadeiras e jogos da criança indígena no contexto de sua socialização e formação cultural, buscando entender como os jogos e brincadeiras se estabelecem como mediadores no processo de construção da formação da criança indígena de acordo com a sua realidade. Também é proposto ações e reflexões sobre o brincar. A realidade na qual nos referimos é a realidade que faz parte das relações interculturais, entre os Sateré-Mawé e a sociedade circundante que pode interferir na compreensão das práticas culturais socializadas por meio do brincar.

Considerando que brincando a criança coloca em prática o seu lado criativo, e que de alguma forma, mantém-se distante da fiel realidade, a mesma pode se apropriar e reproduzir novas práticas sociais e culturais. Assim a brincadeira se torna um padrão cultural que comparada com a arte não se limita a uma relação simples com o real (BROUGÈRE, 1998). A brincadeira como atividade vinculada às relações culturais e efetivada nas relações sociais e no processo de socialização das crianças exerce a função lúdica.

Diante do exposto, a pesquisa com as crianças Sateré-Mawé foi constituída num estudo sobre o significado da cultura do brincar e como as crianças interagem no cotidiano social, evidenciando os jogos, e as brincadeiras como mediadores entre eles e a sociedade circundante. Esta pesquisa é pertinente para entender quais os sentidos e significados que tem o brincar para as crianças indígenas Sateré-Mawé, como esses são valorizados, conhecidos e desfrutados, e sua contribuindo para a promoção da diversidade cultural na sociedade dos brancos. Assim, nossa investigação se baseou em entender como acontece o brincar das crianças indígenas e como este brincar se apresenta nas relações sociais e culturais presentes a partir da socialização e aprendizagem na comunidade em que vivem.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar e analisar o brincar das crianças Sateré-Mawé e suas relações interculturais que compõem os sentidos e significados das diferentes manifestações sociais e culturais presentes a partir da inserção, interação e aprendizagem do seu modo de vida, No entanto, outras questões foram essenciais e relevantes para responder o que ainda está sem resposta. Elencamos dois objetivos específicos: (1) caracterizar e analisar as relações sociais e culturais, entre adultos e crianças em uma sociedade tradicional indígena, tendo como referência as brincadeiras e os jogos e (2) analisar o significado social e cultural das brincadeiras, entendendo-os como expressão das culturas infantis.

PROCESSO METODOLÓGICO

a) Caracterização da pesquisa

Na busca para responder aos objetivos e ao problema central do trabalho, utilizamos a observação direta intensiva, pois entendemos que para compreender a realidade de um comportamento social norteado pela cultura, faz-se necessário ver, ouvir e examinar o objeto de estudo. Nesse sentido, foi estabelecida uma relação baseada naquilo que Marconi e Lakatos (2010, p. 174) entendem enquanto observação:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a ter um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Essa relação foi fundamental no processo de desenvolvimento dessa pesquisa, pois foi possível entender que muito do que está posto não corresponde à realidade. De fato, a observação direta intensiva revelou resultados significativos, considerando a realidade não ratificada somente pelos seus aspectos exteriores, mas fundamentalmente por aspectos endógenos dos sujeitos da pesquisa. Logo a observação direta possui natureza qualitativa, que nas palavras de Minayo (2007, p. 21): “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O trabalho de campo foi realizado pela observação direta intensiva, com levantamentos de fontes primárias através de entrevistas abertas que segundo Minayo (2007, p. 22): “[...] pode ser definida como “conversa com finalidade”, tendo como base um roteiro de orientação que deverá permitir aos entrevistados que se manifestem de forma livre”. A sequência de entrevista segue a seguinte ordem dos entrevistados: Tuxaua, professor, agente de saúde, esposa do tuxaua, comunitário idoso e por último as crianças da comunidade Ilha Michiles. Os roteiros das entrevistas, registros do diário de campo, filmagem, fotografia e gravação, foram utilizados com o objetivo de explicitar as brincadeiras que ocorrem nos espaços sociais e familiares na comunidade. Foram também realizados levantamento secundário a partir de fontes bibliográficas em livros, periódicos, revistas especializadas, artigos, jornais e sites sobre a temática.

Desta forma, esta pesquisa propõe contribuir para as reflexões sobre a temática de jogos e brincadeiras infantis dentro da realidade indígena de uma aldeia específica da etnia Sateré-Mawé, da comunidade Ilha Michiles localizada na área indígena Andirá/Marau, no município de Maués-AM. Tomamos como base os pontos paradigmáticos de estudos da criança como ator social, propostos por Allison James e Alan Prout apud Lopes da Silva (2000) e do conceito de cotidiano lúdico conforme definido por Brougère (1998).

Em alguns momentos da pesquisa houve necessidade por parte de participar das atividades observadas. Um desses momentos foi durante a aula de matemática na escola onde o conteúdo de tabuada (soma, subtração e etc.) estava sendo trabalhado. O recurso pedagógico do professor era a construção de uma peneira com talas de arumã que faz parte da tapeçaria

Sateré-Mawé. A faca foi utilizada na atividade como utensílio para raspar a película verde que cobre as talas. Dessa forma, a pesquisadora auxiliou algumas crianças que executavam a tarefa de forma mais lenta, não porque estavam manuseando uma faca, mas por terem a mão pequena e a faca ser grande, apresentaram dificuldades em realizar a tarefa de acordo com a técnica de raspar ensinada pelo professor.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 177)

A observação participante consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou no grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais destes.

Outra situação de participação ocorreu quando foi solicitada às crianças, uma demonstração de uma brincadeira tipicamente Sateré, que elas gostavam e brincavam com frequência. Como resposta, as crianças propuseram uma troca: elas mostrariam uma brincadeira da cultura sateré e a pesquisadora ensinaria outra. A proposta foi aceita com base no que Marconi e Lakatos (2010, p. 177) citam sobre o objetivo inicial da pesquisa em “[...] ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos entenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão”.

Na coleta de dados por meio da entrevista, as informações acontecerem de forma verbal, proporcionou conhecer, em determinados assuntos, o que não estava colocado nas atividades e brincadeiras diárias das crianças, mas faziam presentes na formação cultural. Neste sentido a entrevista foi um método importante na descoberta de alguns aspectos implícitos no cotidiano e na compreensão de outros, antes e durante a aceitação de interação por parte das crianças. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 179), “[...] a entrevista é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais, ou de outros setores de atividades, como a Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social e outras”.

O tipo de entrevista utilizada foi a despadronizada ou não estruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 180):

[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Os autores citam Ander-Egg (1978) quando relata que entrevista desse tipo apresenta três modalidades dentre as quais está a entrevista não dirigida, que segundo o autor

[...] há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. a função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, força-lo a responder (apud MARCONI e LAKATOS 2010, p. 180).

b) Locus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na comunidade indígena Sateré-Mawé Ilha Michiles situada nas terras indígenas Andirá-Marau, na divisão dos Rios Urupadi e Marau, a 60km da sede do município Maués-AM. A escolha pela Ilha Michiles foi motivada pelo interesse da própria comunidade em oferecer o espaço para a pesquisa. O convite ocorreu por meio do professor indígena, irmão do tuxaua, que participava da equipe de visita técnica nas comunidades da área que anteriormente me referi. O professor na ocasião exercia o cargo de coordenador do setor indígena na Secretaria Municipal de Educação-SEMED-Maués/AM e tinha conhecimento da nossa intenção de visitar a área para pesquisar sobre o Brincar da Criança Sateré-Mawé.

Os critérios utilizados para a seleção dessa comunidade foram a maior concentração de indígenas Sateré-Mawé, o isolamento da comunidade indígena em relação a população não indígena pois entendemos que nessa condição a cultura seria mais preservada ou as crianças teriam menos contato com os não indígenas, e por fim, o fato dessa comunidade está inserida em uma área indígena demarcada contribuindo para o conhecimento da cultura Sateré-Mawé e seu processo de socialização. Assim, tendo o brincar como objeto de pesquisa pode ser observado como este objeto se transforma em um mecanismo de transmissão dessa cultura.

A comunidade Ilha Michiles tem aproximadamente 14 anos. Iniciou-se no ano 2000 com 09 famílias principais que moravam no local das linhagens Michiles e a Alencar. O primeiro tuxaua da comunidade foi da família Michiles, por ser o mais idoso e um dos fundadores da comunidade. Ele comandou a comunidade por algum tempo e consegui trazer muitos benefícios como a construção da escola, instalação de um poço artesiano para melhora nas condições básicas para a saúde e sobrevivência durante períodos de seca do rio, e também o motor de luz para utilização de energia em aparelhos elétricos. *“A luta do primeiro tuxaua foi muito positiva para a comunidade”*.

A comunidade teve ainda outro tuxaua da família Michiles que por não ter a mesma visão do líder anterior em trazer melhorias para a comunidade, foi destituído por um tuxaua da família Alencar que exercia a função de professor, e tinha ideias futuristas de crescimento

e desenvolvimento intelectual para os habitantes sem a perda da identidade cultural. Hoje o atual tuxaua da comunidade lidera conciliando os projetos que entram na comunidade com o mantimento da cultura indígena da etnia Sateré-Mawé.

Atualmente, descendentes da linhagem Michiles e Alencar que permanecem morando na comunidade representam um total de 32 famílias. Todos eles demonstram alegria pela quantidade de famílias que vivem e trabalham na comunidade. Alguns membros da comunidade exercem funções específicas, tais como: agente de saúde, professor e membro do conselho local com a finalidade de aprovar ou desaprovar as propostas de parcerias que são levadas para as comunidades que residem na área do Andirá-Marau.

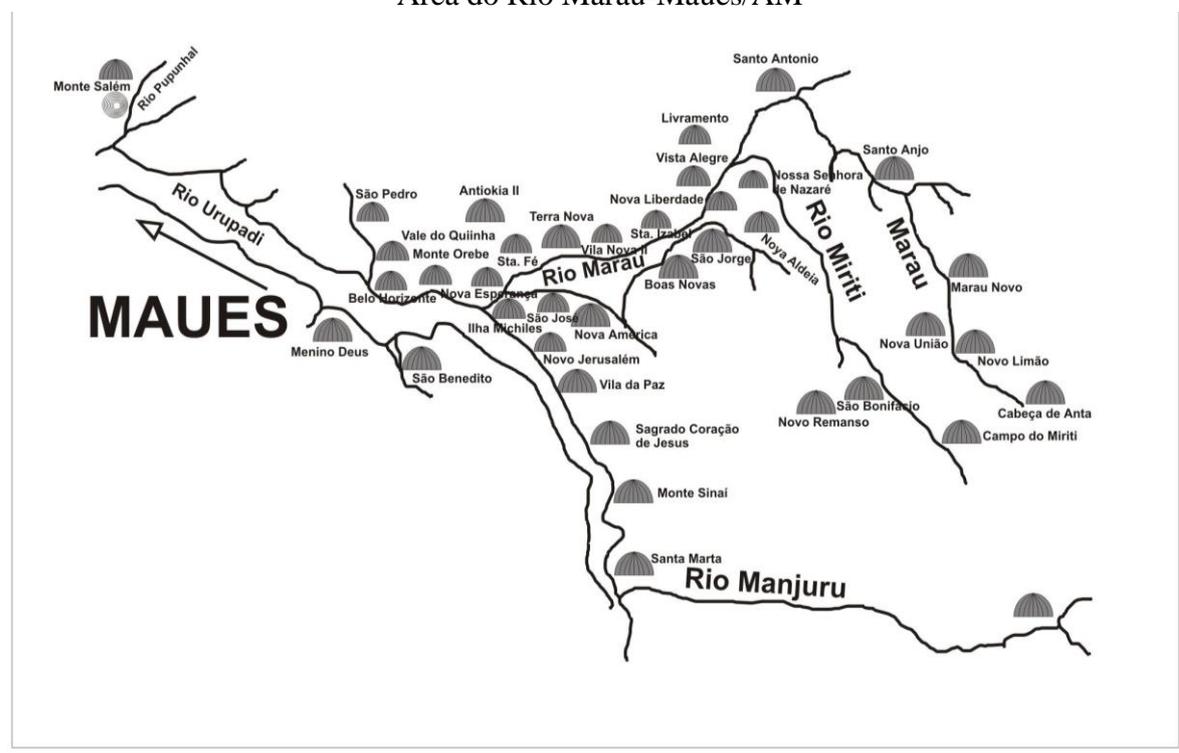
A comunidade Ilha Michiles desenvolve um projeto de agroecologia, e todos na comunidade participam do trabalho de forma coletiva, mas as tarefas são separadas por gênero e faixa etária. Os homens ajudam na construção da roça, e as mulheres a são responsáveis em manter a roça limpa para o plantio de mandioca, para produção de farinha e todos os outros produtos que da mandioca podem ser extraídos. Estas atividades constituem como meio de motivação do envolvimento das crianças nas atividades dos adultos. Para as crianças, essas atividades são executadas com prazer e caracterizam o mesmo sentido de uma brincadeira. Para Bichara (2002, p. 31), no brincar a criança estaria “[...] construindo e vivendo a realidade (social)”, ou seja, recebendo, interpretando e atualizando o campo de significados de seu contexto sociocultural. Entendemos que culturalmente as práticas corporais que envolvem o brincar são fatores importantes na construção do aprendizado da criança e de influência no desenvolvimento cultural e social no meio em que vivem.

O rio parte fundamental e importante para a comunidade. O rio é um espaço de lazer, socialização e aprendizado onde os pais ensinam seus filhos a nadar. No rio também se encontra o alimento que sustenta a comunidade, pois a maior parte da alimentação tem como base os peixes. Ainda, porque alguns membros da comunidade mantém o hábito de tomar água do rio, existe também um cuidado pela limpeza desse espaço.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, elegemos as crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos, e adultos que politicamente são importantes no processo de desenvolvimento da comunidade como: (1) o tuxaua de 35 anos de idade, falante das línguas sateré e português e eleito pelos moradores da comunidade com a função de líder da comunidade Ilha Michiles, (2) a esposa do Tuxaua de 32 anos de idade falante de português e um pouco de sateré, escolarizada até o 9º ano, com a função de conselheira local de saúde, (3) o professor da comunidade, 33 anos de idade, falante da língua sateré e português, licenciado em pedagogia com a função de professor e também (4) um comunitário com 63 anos de idade, falante de

português e entendedor de um pouco de sateré, escolarizado até as primeiras séries do ensino fundamental.

Figura 1
Área do Rio Marau-Maués/AM



Fonte: Pesquisa de Campo.

c) O caminho da pesquisa

O início da pesquisa contou com o apoio da professora Valéria Waigel do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em introduzir a equipe de apoio do Departamento Indígena da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Maués) responsável por realizar visitas técnicas nas escolas das comunidades da área indígena Andirá-Marau.

Durante uma das visitas programada, fui convidada a participar da equipe composta por 8 (oito) pessoas: 3 (três) professores Sateré-Mawé, a coordenadora do Departamento Indígena, 2 (duas) professoras do Município, eu e uma acadêmica do curso de pedagogia da UFAM. A visita ocorreu no período de 11 à 15 de agosto com o objetivo de visitar 9 (nove) comunidades Sateré-Mawé da área indígena Andirá-Marau: Ilha Michiles, Marau Novo, Nova União, Novo Unido, Santo Antônio, Nossa Senhora de Nazaré, Campo do Marau, Novo Remanso e São Bonifácio. O objetivo da visita era realizar a entrega de material didático (farda, cadernos, lápis, borracha, agenda e diário) e de limpeza geral (vassoura, rodo, balde,

detergente, papel higiênico, saco de lixo, etc.), além de oferecer apoio pedagógico e administrativo às escolas da comunidade. Particularmente, a minha visita à área indígena tinha por objetivo conhecer as comunidades Sateré-Mawé para definir os objetivos da pesquisa e principalmente obter a autorização do Tuxaua para dar início à pesquisa.

Em todas as comunidades éramos recebidos pelas crianças, pois eram elas que avistavam primeiramente nossa embarcação quando brincavam na margem do rio. A falada usada era somente a língua materna Sateré-Mawé, logo os professores da mesma etnia que participavam da nossa equipe faziam nossa integração com a comunidade. Um fato interessante observado foi que durante a conversa dos professores com o Tuxaua, o comportamento dos moradores da comunidade foi permanecer em silêncio em respeito e reconhecimento do tuxaua como o líder e porta voz da comunidade. Outro fato interessante foi a estrutura de um campo de futebol próximo às casas da aldeia, indicando que o esporte faz parte do lazer dos Sateré-Mawé e que todos brincam não importando gênero ou idade.

Alguns brinquedos estavam presentes nas comunidades visitadas, tais como: boneca, pipa, bicicleta e balanço, além da bola. No entanto, qualquer objeto pode ser transformado em brinquedo como uma criança o fez ao utilizar um saco como brincadeira de desafiar o equilíbrio de andar com os pés dentro do saco.

Nossa última visita foi à Ilha Michiles, pois um dos professores da equipe é morador da comunidade. Enquanto conhecíamos a comunidade recebemos do próprio professor o convite para realização da pesquisa na comunidade caso a autorização do Tuxaua fosse concedida. Assim, entramos em contato com Tuxaua da comunidade Ilha Michiles em Manaus, no Centro de Assistência de Saúde Indígena (CASAI), e explicamos o projeto para ele, sua esposa e dois comunitários que os acompanhavam. O tuxaua nos informou que daria autorização após reunir com a comunidade. Por fim, no retorno da consulta ao CASAI o Tuxaua trouxe assinado o termo de anuência permitindo a realização da pesquisa na Ilha Michiles. Em seguida cumprimos com os procedimentos de pedido de autorização para a pesquisa no Comitê de Ética (CEP), CONEP e FUNAI.

Em minha primeira visita a comunidade foi observativa. Tive como objetivo conhecer melhor o local e registrar as atividades que as crianças realizavam na escola e na comunidade. Na segunda visita, como cumprimento das normas do comitê, recolhi as assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido do professor e dos pais das crianças. Durante essa visita, tive ainda a oportunidade de entrar em contato com outros membros da comunidade como os pais do tuxaua, todos os seus irmãos, outros comunitários, um número maior de crianças e o pastor (líder espiritual) da comunidade, a maioria são convertidos na religião dos Adventistas.

A terceira visita a aldeia, que foi a mais demorada, durou 4 (quatro) dias e 3 (três) noites. Nesse período, a coleta dos dados aconteceu de forma mais intensa. No primeiro dia, quando cheguei à comunidade no final da manhã, o Tuxaua realizou uma reunião de apresentação comigo, todos os líderes da comunidade, os professores do Instituto Federal do Amazonas-IFAM que se encontravam na comunidade desenvolvendo projetos tecnológicos, acadêmicos como parte das atividades de mestrado exigido pela instituição de ensino, além das crianças que também acompanham tudo que acontece ao redor. Depois da reunião, conheci o laboratório de informática com 6 (seis) computadores montados por um dos professores para apoio pedagógico na escola da comunidade.

Realizada as formalidades de reconhecimento das instalações iniciei a pesquisa de campo com diário de anotações, maquina fotográfica e filmadora para registrar tudo que acontecia a minha volta e que estava relacionada ao brincar e a cultura. Logo percebi que as crianças estavam sempre juntas, sem discriminação de gênero ou idade, e brincavam o tempo todo. As crianças alternavam suas brincadeiras passando muito tempo em algumas brincadeiras e pouco em outras e brincam até as mães chamarem para dormir.

Era evidente a preferencia pelo futebol, mas elas brincavam também de manja esconde e barra bandeira, as mesmas brincadeiras tradicionais que são trabalhadas com as crianças nas escolas da cidade durante as aulas de Educação Física. Durante a entrevista, perguntei durante as crianças como elas aprenderam a brincar daquela forma, e elas responderam “*os italianos que vieram pra cá ensinou*”.

No dia seguinte acompanhei a desempenho do professor na escola. Nesse este dia ele havia planejado atividades relacionadas com conteúdos de matemática utilizando a técnica da tapeçaria Sateré-Mawé, uma metodologia de união da cultura com o conteúdo escolar. Tudo foi registrado, filmado e fotografado, desde o momento que eles iniciaram a somar, contando quantas talas de arumã eram necessárias para confeccionar uma peneira de farinha de mandioca pequena. As talas tinham sido trazidas da mata pelos adolescentes da comunidade, pois de acordo com o professor, esta tarefa ainda não era adequada para as crianças não devido aos perigos da mata.

Após a contagem, cada criança montava seu feixe com a quantidade de talas solicitada do professor. O professor também solicitou que as talas fossem divididas em dois grupos encorajando as crianças a utilizarem a subtração e divisão. A próxima etapa era descascar a tala e tirar toda a cobertura verde até ficarem na cor natural. Todas as crianças do ensino fundamental de 1º ao 5º ano pegaram uma faca e iam descascando a tala seguindo a orientação do professor. Depois de terminado separaram novamente a quantidade em dois

grupos iguais. Um dos grupos de talas foi pintado de vermelho urucu para confeccionar uma peneira em duas cores, vermelha e natural.

Durante o horário da tarde, as crianças realizam os afazeres domésticos, auxiliando os pais nas tarefas em casa. Mesmo assim, algumas crianças se reúnem em algum lugar da comunidade (rio, campo de futebol) e realizavam algumas brincadeiras, tendo como único brinquedo a bola de futebol. No meio da tarde toda a comunidade se reuniu ao redor do campo para assistir um jogo de futebol entre o time da comunidade e o time de outra comunidade da mesma área indígena Andirá-Marau. Todos os comunitários se envolvem no jogo de alguma forma, e os que estão fora do time ficam na torcida junto com as mulheres e crianças. É um momento de lazer e todos se divertem assistindo ou jogando futebol. Ao fim do jogo, todos voltam aos seus afazeres e as crianças continuam suas brincadeiras. A rotina foi a mesma todos os dias para as crianças: escola pela manhã e durante a tarde e noite brincadeiras no campo, ao redor das casas ou no rio.

Uma dificuldade que enfrentei durante minha adaptação na aldeia foi uma enfermidade que fragilizou minha saúde e me impediu de realizar as atividades da pesquisa. Por outro lado, essa situação adversa contribuiu para na consolidação de uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa. Tive a oportunidade de me aproximar tanto das crianças como também da esposa e filha do tuxaua e do agente de saúde da comunidade que demonstraram um cuidado especial pela restauração da minha saúde.

A partir disso, as crianças ficaram mais a vontade com a minha presença, agindo com naturalidade em todas as atividades que realizavam, principalmente durante minhas observações nas realizações das brincadeiras. As crianças passaram ainda a me convidar para participar das brincadeiras, difícil de resistir principalmente quando o espaço utilizado para a ação era o rio. Minha aproximação com as crianças promoveu acesso a todas as áreas da comunidade, facilitando minha observação do cotidiano da comunidade e como acontece a socialização entre pais, filhos e parentes. Tal acesso ampliou consideravelmente a qualidade dos dados e minhas reflexões para responder os objetivos do trabalho.

APRESENTAÇÃO DAS SEÇÕES

As seções foram organizadas com base nos textos produzidos no transcorrer dos encontros de orientação, nos estudos exploratórios e descritivos e nos diálogos com membros comunidade indígena pesquisada. Nelas, buscam-se discutir sobre a formação cultural da

criança indígena, e a socialização na relação cultural e intercultural, utilizando as referências de Surjus Pereira; Nunes; Cohn; Silva, entre outros. A criança a luz dos autores da antropologia na teia de relações da comunidade indígena (GERTZ). Contexto Sociocultural e formação da criança na Comunidade Sateré-Mawé; As instituições educadoras e o processo de socialização da criança Sateré-Mawé – como a comunidade se organiza para proceder o acolhimento, o cuidado e os processos de formação da criança – ritos de passagem, relações com o trabalho, a natureza; As influências socioeconômicas e as relações com a comunidade circundante; Os jogos, brincadeiras e a formação cultural da criança: as interações sociais envolvendo a criança, o mundo adulto, a cultura; Os jogos, brincadeiras e o lugar da escola.

Através desses questionamentos, busca-se dar resposta ao problema central da pesquisa e, com isso, propor ampliar as reflexões em torno da problemática tendo como parâmetros os conceitos e categorias da Cultura para pensar a temática da formação da criança indígena no contexto dessa região. Além disso, acreditamos fundamentalmente que a pesquisa, a partir dos paradigmas da Cultura, dialogando com outras áreas do conhecimento, será de suma importância na medida em que a partir destas, se procura focar a questão do brincar, relação cultural e intercultural sobre os estudos específicos relacionados à temática.

O propósito da primeira seção, é discutir como a criança atravessa a fase da infância em uma comunidade indígena; como a brincadeira pode ser usada como um instrumento de compreensão de mundo e fortalecimento da cultura, e como a socialização interfere no processo de formação cultural da criança indígena. O pressuposto teórico que irá fundamentar esse capítulo é o da cultura e do brincar que tem como princípio que a relação da criança com o mundo é mediada por meio da socialização primária que envolve a família e, depois pela secundária onde ela mesma constrói a partir do conhecimento adquirido a relação com o mundo. O brincar pode possuir diferentes significações e construções que vão sofrer variações históricas e culturais.

A brincadeira tem seu papel na socialização das crianças quando permite que ela se aproprie dos códigos culturais da sua sociedade. Segundo Brougère (1995, p. 61), “[...] o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”.

O propósito da segunda seção é apresentar uma pesquisa empírica nos estudos antropológicos do povo Sateré-Mawé em suas comunidades originárias, nos processos históricos, políticos e educacionais, e principalmente, das crianças indígenas pertencentes a esta etnia, no seu contexto social e cultural. Nos apoiamos nas literaturas publicadas e

apontamos alguns autores que nos apresentam diversos sentidos que identificam a cultura Sateré-Mawé de forma geral: Uggé (1991); Pereira (2003); Lorenz (1992); Batista (2001); Teixeira, (2005); Bernal (2009); Souza (2009). Para os Sateré-Mawé, a origem da vida, a representação e o valor dos elementos simbólicos são explicados através dos mitos, tais elementos fazem parte do cotidiano e da cultura deste povo. A língua, o guaraná, o çapó e o rito de passagem que os meninos fazem para passar do status da categoria de criança para categoria de adulto são aspectos culturais bastante valorizados por eles, esses elementos da cultura os identificam como povo Sateré-Mawé.

As instituições educadoras e o processo de socialização da criança Sateré-Mawé, entendendo como instituição: a família, a comunidade e a escola. O pressuposto que irá fundamentar esta seção é da socialização na formação cultural das crianças Sateré-Mawé intermediada pelo brincar.

CAPÍTULO 1

1 INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E BRINCADEIRAS: NO PROCESSO DA FORMAÇÃO CULTURAL

O propósito desta seção é discutir concepções e conceitos de criança, infância, formação sociocultural, jogos e brincadeiras. Tomam-se esses conceitos como referência principal dos estudos de autores, buscando a orientação para os estudos sobre a criança indígena na etnia Sateré-Mawé. No curso da história, as concepções e modos de recepção, tratamento, interação e educação da criança tem sofrido profundas mudanças. Essas mudanças geram alterações nos padrões de vivência, nos processos e conteúdos da formação, nas atividades lúdicas das crianças. Em se tratando de crianças indígenas a situação é muito mais complexa, uma vez que envolvem conteúdos, valores, práticas sociais diferenciadas.

Nesta seção, de orientação teórico-bibliográfica, interessa compreender como a socialização interfere no processo de formação cultural da criança (principalmente indígena); e como a brincadeira está inserida na socialização, na teia de relações sociais, favorecendo a assimilação de regras, desenvolvimento de habilidades e compreensão de mundo e fortalecimento da cultura. A articulação desses campos conceituais é o maior desafio deste capítulo, buscando o horizonte proposto por Brougère (1995, 1995, p. 61), de que “[...] o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”.

O pressuposto teórico que irá fundamentar essa seção é o da cultura, da socialização e do brincar como referências para a compreensão dos mecanismos de formação da criança; como esta formação foi mediada pelo fatores sociais, pelas concepções de mundo predominante, como se articulam as fases de socialização primária e secundária como os processos da vida cotidiana, da família, da educação escolar. O brincar da criança indígena se insere neste contexto, trazendo significações sobre o espaço, o tempo, o corpo.

Os autores que nos ajudarão na discursão histórica sobre Infância são Del Priore (2013); Ariès, (1981); e Dornelles e Bujes, (2012) que mostram a infância que entendemos hoje foi sendo elaborada ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano pela educação escolar.

No campo mais específico dos estudos socioculturais e antropológicos, as referências da dissertação estão centradas em Fernandes (1989); Cohn e Silva (2009); Nunes e Macedo (2002); Berger e Luckmann, (1978); e Surjus Pereira (1998) que buscou entender o processo de socialização que estabelece a relação social e cultural dentro de uma sociedade tradicional com interferências da cultura ocidental.

Nos aspectos específicos dos conceitos de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, as referências principais são: Kishimoto (2012); Huizinga, (2004); e Brougère (2012), articulados pela compreensão de que as atividades da criança estão inseridas numa cultura lúdica, e que os jogos, as brincadeiras e as atividades lúdicas da criança estão relacionadas tanto com o desenvolvimento humano quanto com a formação sociocultural.

1.1 CRIANÇA/INFÂNCIA

Os primeiros relatos sobre crianças indígenas brasileiras aparecem no período da colonização com os indígenas Tupinambás a partir dos anos 1550, com a missão jesuítica que veio para o Brasil com a intenção de converter os nativos ao cristianismo. Logo perceberam que não seria tão fácil persuadir os índios adultos a deixar os seus “abomináveis” costumes que os afastavam da fé cristã. Os padres viram nas crianças a possibilidade de viabilizar o que eles consideravam de difícil conversão, e passaram a dedicar atenção maior às crianças que correspondiam com melhor aceitação à nova doutrina.

As sociedades indígenas eram consideradas tradicionais, primitivas e coletivas, o sistema de ensino era dado pela imitação, às crianças aprendiam por meio da socialização a imitar os adultos em todas as atividades, assim aprendiam de forma livre o cotidiano rotineiro que faziam coletivamente para subsistência do seu povo. Não existiam lugar nem espaço determinado para o ensino, às crianças aprendiam acompanhando os pais nas suas ações diárias em todos os espaços que eles ocupavam, de maneira livre, repetindo o que era feito e explicado como devia ser executado, desta maneira iam se posicionavam na sociedade sendo acompanhados pelos mais velhos. O que importava era ensinar as crianças de maneira

contínua e participativa com a intenção de assegurar o mesmo direito aos variados modos de vida na aldeia (FERNANDES, 1989; COHN, 2009).

As crianças Tupinambás aprendiam e conviviam junto à natureza, e usufruíam tudo que ela podia lhe dar, aprendiam com os mais velhos que usam o sistema de educação o “fazer junto” praticando para aprender a fazer. A maneira como viviam foi construída culturalmente e a transmissão dessa maneira de viver acontecia de forma direta, não sendo necessária uma educação formal, uma escola para que ocorressem os aprendizados necessários para manutenção dos seus modos de vida.

Diferente dos procedimentos que os jesuítas usaram para educar as crianças indígenas, nas escolas somava-se o ensino da doutrina ao aprendizado dos “elementos”: ler, escrever e contar, no aprendizado da doutrina o processo era por meio da memorização, Chambouleyron (2013). O objetivo dos padres com essa educação era transformar por completo o modo de vida das crianças e conseqüentemente das gerações seguintes, como relata o autor,

[...], ao longo do século XVI, se fortalece a ideia de que as crianças constituiriam, de fato, uma nova “cristandade”. Para o padre Nóbrega, os moços, “bem doutrinados e acostumados na virtude” seriam “firmes e constantes”. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de “substituição de gerações”: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam “sucendo a seus pais”. Para usar uma imagem do irmão Padre Anchieta constituindo um “povo agradável a Cristo”, ou, como sugeria o irmão Antônio Blázquez na Carta Quadrimestral de janeiro de 1557, para que ao menos sirvam de “exemplo aos que depois deles vierem” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 60).

O esforço da Companhia de Jesus em transformar a identidade cultural dos indígenas foi em vão. Muitos se converteram e poucos aderiram o estilo de vida que os padres incutiam na cabeça das crianças, porém até os dias atuais os indígenas usam o modelo tradicional de ensinar, mostrando na prática as atividades culturais, o conhecimento é repassado pelos mais velhos na execução das tarefas cotidianas. Embora não tenham abandonado a escola, muito pelo contrário, a escola representa o elo entre a cultura indígena com a cultura dos brancos, não deixaram a identidade cultural ser esquecida.

Ariès, (1981), afirma que a ideia de infância é uma construção histórica do Ocidente, ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano pela educação escolar.

Neste sentido Barros (2012, p. 57) afirma que “Os conceitos de infância e brincadeira são produções históricas na medida em que os fatos registrados nos mostram a prevalência de

uma visão adultocêntrica¹ sobre a criança ocidental, com forte influência na infância indígena”.

Na história dos indígenas encontradas nas literaturas que descrevem como foram tratados pelo europeu que aqui desembarcou e considerou de forma genérica, que toda a população da espécie indígena que ali habitava como se encontrando em um estágio de “Infância da humanidade”, classificando todos dentro de uma concepção de inferioridade, a ideia do primitivo, aquele que não tem civilidade.

Em razão do encontro dessas duas culturas tão diferentes e pela posição dominante da cultura europeia no período colonial e nos tempos adjacentes, poderíamos dizer que o povo indígena sofreu grandes perdas de algumas referências que diz respeito a sua história, cultura e identidade (BARROS, 2012).

A desvalorização da vida infantil era prática inclusive pela igreja que considerava o castigo físico e as tradicionais palmadas uma boa educação, praticada pelos padres jesuítas para correção das crianças, isto era visto como ato de amor, horrorizando os indígenas que educavam os filhos de outra forma, e desconheciam o ato de bater em crianças. O tratamento dado as crianças europeias foi trazido pelos primeiros colonizadores, e ao chegarem em terras brasileiras no ano de 1500, tiveram o mesmo tipo de comportamento com as crianças indígenas brasileiras Del Priore (2013). Portanto, corroboramos com Barros (2012, p. 58) quando afirma que:

O que nos parece é que não podemos dissociar os fatos históricos vividos na humanidade como algo exclusivo da criança ocidental, mas compreendermos que as crianças indígenas enquanto seres historicamente situados, ao entrarem em contato com a cultura dos brancos a partir do período de colonização do Brasil, também sofreram influências dessa cultura nos seus modos de vida.

Essa concepção da criança ocidental pode ser comparada em alguns aspectos em relação à criança indígena que acompanha os pais em todas as tarefas do dia a dia. Saber onde começa e termina a infância, para separá-la e diferenciá-la da vida adulta, colocando às crianças numa função na sociedade de aprendizes, especialmente foi algo que aconteceu somente entre os séculos XVI e XVII na Europa. Antes disso, a infância abrangia apenas as crianças muito pequenas. Para entender o período que era considerado como infância entre os séculos XVI e XVIII citado nos manuais de medicina, Del Priore encontrou em Galeno, quem melhor defendia.

¹ O registro sobre uma conduta adultocêntrica no que se refere aos povos indígenas, encontra-se em vários anais históricos do século XVI.

Na lógica de Galeno, o que hoje chamamos infância corresponderia aproximadamente à puerícia². Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do séc. XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes” (DEL PRIORE 2013 p. 84).

Ramos (2013) também retratou a exploração das crianças, que eram desrespeitadas até na presença dos pais, por pedófilos e marujos rudes e violentos. Segundo o autor, no século XVI crianças de 09 anos em diante, muitas vezes, com menor idade, eram violadas sexualmente e escravizadas por piratas para servir os tripulantes adultos em todas suas necessidades, no risco de um naufrágio, coisa comum neste período, eram as primeiras vítimas “[...] em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer” (IDEM, p. 48).

A criança indígena se encontrava em pior situação, pois era considerada a “infância da infância”, intensificando mais ainda o conceito de inferioridade, o “primitivo do primitivo” que receberia cuidados “especiais”, foco das ações dos religiosos, porta-voz dos exploradores europeus, que veem a possibilidade de ensinar e reproduzir nelas a cultura ocidental, não levando em consideração à própria cultura indígena, para isto recebia apoio das autoridades locais, de acordo com Rizzine (2006, p. 159),

A despeito dos debates e das tentativas dos governos das províncias amazônicas de civilizar os índios através das crianças, percebe-se uma constante tensão entre civilizar e explorar; pois, nos discursos defendia-se a integração do índio à sociedade civilizada, preservando sua liberdade, mas na prática, ocorria a exploração em massa e até a escravização de índios, inclusive das crianças. [...] a escravização das crianças indígenas na região parece ter sido prática corrente, pelas referências que aparecem nos escritos de algumas autoridades.

No início da colonização, de acordo com os estudos de Del Priore (2013), as crianças recebiam as expressões que se referiam a elas como “miúdos”, “ingênuos” ou “Infantes”, segundo a autora na mentalidade coletiva da época “A infância era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer uma esperança” (IDEM, p. 84).

Unimos a essa questão alguns aportes teóricos da área da antropologia que nos parece situar na tradição histórica, os valores que podem subsidiar os debates, elaborações e

² “Os Trabalhadores Invisíveis- Crianças e Adolescentes dos Canaviais de Pernambuco”. Centro Josué de Castro, 1992/1993. Pesquisa financiada pela ONG britânica Save the Children Fund (UK).

continuidades do percurso que a criança fez para sair da posição de “miúdos” para sujeito competente e ativo na construção da sua realidade sociocultural.

Os primeiros estudos antropológicos que pesquisam a criança como foco principal³, foram realizados nas décadas de 1920 e 1930 por antropólogos norte-americanos ligados à Escola de Cultura e Personalidade, especialmente os de Margaret Mead. Esses antropólogos, formados na escola culturalista fundada por Franz Boas, preocupavam-se em entender o que significa ser criança e adolescente em outras realidades socioculturais, tomando frequentemente a sociedade norte-americana da época como um contraponto.

Segundo Silva (2002), na obra “Crianças Indígenas: ensaios antropológicos” os estudos do antropólogo Allison James e do sociólogo Alan Prout (1990), explica seis princípios que podem orientar a consolidação de um novo paradigma para o estudo da criança:

1. A infância deve ser entendida como construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. A infância, por oposição á imaturidade biológica, não é nem uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural e cultural das várias sociedades.
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, pois estudos comparativos revelam mais variedade de “infâncias” do que um fenômeno único e universal.
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais.
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

A análise através da antropologia da criança deve também abranger outros campos que, serão fundamentais para entender o que significa ser – e deixar de ser – criança nesses contextos. Por exemplo, a concepção da pessoa humana e de sua construção pode ser imprescindível para entender como se compreende e vivencia o período da vida em que se é criança (SILVA, 2002, p. 83).

Neste sentido, Dornelles e Bujes (2012, p. 75), dizem “Entender a infância como uma invenção, nos leva a pensar como e porque mudam as suas concepções, e como as próprias crianças se diferenciam de uma época para outra”. Compreender que a infância dependendo da sociedade e época apresenta significados diferentes sendo marcadas por sinais próprios.

³ Clarice Cohn- Antropologia da Criança.

Isso quer dizer que a infância não pode ser considerada como um “dado natural, único e universal” sendo ela uma variável de análise social.

Estudos comparativos revelam que existe variedade de “infância”, considerando-a como produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempo inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças (BUJES, 2012, p. 19).

A formulação desta proposta segundo Silva (2002) indicava quanto era necessário identificar os conceitos que haviam dominado o pensamento sobre a infância, desde o início do século XX, e demonstrar quanto estes eram problemáticos para a construção do conhecimento sobre a criança. Muitas coisas já foram feitas pelas ciências, porém muitas respostas não foram respondidas, por esse motivo muito tem ainda a ser pesquisado, as abordagens sobre o universo infantil das crianças, e principalmente das indígenas brasileiras podem contribuir para a construção de um referencial teórico que dialogue com outras sociedades e suas formas de pensar.

A infância é um fenômeno caracteristicamente moderno, uma invenção da modernidade. Como uma crítica a esse posicionamento, Dornelles e Bujes (2012a, p. 12-13) escreve:

Nos seus inícios, o meu modo de ver a infância não diferia muito das visões dominantes que a seu respeito vigem na sociedade. Uma infância marcada especialmente pelo signo da diferença. As crianças vistas como desiguais, desprotegidas, exploradas, excluídas, nos extratos majoritários da população. Ou ainda, como diferentes porque inocentes, imaturas tanto do ponto de vista social quanto cognitivo, “seres sem falta”, cujo “outro” seria o adulto. Uma infância como passagem – um estado até certo ponto indesejável, impróprio, pouco confortável – cujas marcas diferenciadas/diferenciadoras precisavam, no plano individual, ser rapidamente superadas, apagadas, esquecidas. Crianças que dependiam inapelavelmente da proteção e da autoridade dos mais velhos para se aproximarem do ideal de realização humana: seres maduros, equilibrados, produtivos, centrados, coerentes, racionais, no controle de suas emoções. Adultos, enfim!

Parece ser de tal maneira, tão natural essas perspectivas de significar a infância que passa despercebido outras formas de pensá-la e também pôr em questão os processos que vieram a construí-la desse modo. A modernidade nos aponta para uma mudança na sociedade, um novo olhar de ver o mundo e a vida humana, a preocupação com a população foi sendo modificada, pois era de interesse político que se tivesse saúde, educação e orgulho da sua nacionalidade. Isto nos leva a outros questionamentos. Como os seres humanos se constituem como sujeitos? Como as crianças, ao longo da infância (também depois dela), vão se

constituindo pouco a pouco sujeitos de certo tipo? O que contribui ou não para sermos o que somos?

Segundo Dornelles e Bujes (2012, p. 19), a ideia de que o ser humano sempre foi livre, autônomo, autoconsciente, fonte de conhecimento e da ação moral e política é uma invenção da modernidade. “Essa forma particular de vê-lo nem sempre existiu, ela está associada ao que se convencionou chamar de “invenção do humano”, um processo moderno por excelência”.

Na atualidade a discussão está em torno da visão atemporal dos sujeitos humanos, das crianças inclusive, vistos como portadores de uma essência dada com anterioridade, coerente, donos de uma vontade que os faria construtores autônomos de sua própria história. Para contrapor, o avesso dessa forma de ver os sujeitos modernos (inclusive as crianças) as autoras Dornelles e Bujes destaca o papel construtivo da linguagem nas práticas de construção subjetiva e a função reguladora da cultura, pois segundo as autoras “são os significados construídos nas práticas culturais que delimitam o que podemos e devemos ser”.

Neste sentido, novos estudos foram realizados pelos antropólogos em meados do século XX e agora com um novo olhar, para os conceitos sobre cultura e sociedade, possibilitando assim estudar a criança de maneiras inovadoras. Olhando a cultura de forma mais profunda perceberam que não são os valores ou as crenças são dados culturais, mais aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido as suas experiências.

Tomando a cultura desse modo, entendemos melhor seu funcionamento e também sua mudança. Isso porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhe dão sentido. Assim, um texto, uma crença, ou o valor de vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (RCNEI⁴).

Desta forma podemos entender que a cultura produzida pelas crianças é um constante processo de resignificação do contexto ao qual estão inseridas, construindo formas diferentes de linguagens e crenças, valores que mantêm as tradições, mas deixando marcas próprias dos conhecimentos de mundo já existente.

No processo de construção de conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constrói em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação (RCNEI).

A intenção até aqui, em descrever um retrospecto sobre os modos como a infância foi sendo constituída desde a colonização e como as concepções do que é infância estão sendo modificadas é mostrar como os discursos sobre a infância estiveram implicados em inventar um novo modo de ser criança: idealizado, essencializado, naturalizado. Porém, há de se considerar uma especificidade na utilização da categoria infância, quando se refere à criança indígena.

1.2 A HISTÓRIA DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

As ideias de dominação quando transpostas para as ciências sociais, tomaram forma de estudo sobre socialização, considerando-a como mecanismo por meio do qual as crianças aprendiam a participar gradualmente na sociedade, ou não, e do qual resultavam os bens socializados e os desajustados. Os estudos de Surjus Pereira (1998) com as crianças Kaingáng buscou-se entender o processo de socialização que estabelece a relação social e cultural dentro de uma sociedade tradicional com interferências da cultura ocidental. Este estudo nos ajudou a entender que o conhecimento adquirido na socialização desde o nascimento até o início da vida adulta enraíza a cultura da sociedade a qual pertencemos.

⁴ Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena.

Neste sentido Cerquinho de Brito (2002, p. 70) diz que o conceito de socialização⁵ não é tão simples, e compreende diferentes abordagens: biológicas, sociológicas, culturais e antropológicas. Segundo o mesmo autor, “[...] na sociologia, Durkheim é o primeiro a utilizar o termo, se referindo ao processo de transmissões culturais, de normas e valores de uma geração adulta para as gerações mais novas, aproximando o conceito de socialização do significado de educação”.

Sendo assim a criança é educada por meio da socialização, como pensam Berger e Luckmann (1978), para eles a socialização é o processo pelo qual a criança (ou indivíduo) torna-se membro de uma sociedade. Esse processo implica a existência de um mundo social objetivo, de agentes socializadores ou mediadores (por exemplo, pais e professores), e de indivíduos a serem socializados (por exemplo, as crianças), cujo objetivo é levá-la a interiorizar o mundo das instituições sociais que no seu conjunto compõem uma sociedade. Desta forma é na socialização que as crianças são educadas, seja a educação formal ou informal.

Berger e Luckmann (1978) distinguem ainda socialização em primária e secundária, sendo primeira aquela que de modo geral, é realizada em casa, na família, através dos pais. É nesta socialização que a criança interioriza os papéis e as atitudes das pessoas que fazem parte do seu convívio e que os autores chamam de outros significativos⁶. Pode-se dizer que é em relação aos outros significativos que a criança estabelece vários vínculos emocionais, sendo esses os responsáveis pela identificação da criança com os que estão a sua volta. Esta identificação é necessária para que ocorra a interiorização, como sustentam Berger e Luckmann: “A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Qualquer que seja, a interiorização só se realiza quando há uma identificação” (BERGER e LUCKMANN, 1978, p. 176).

⁵ Para o dicionário de Sociologia Globo, o termo é o mesmo que socialidade, e se refere ao “Processo pelo qual o indivíduo, no sentido biológico, é integrado numa sociedade”. Pela S. o indivíduo se torna pessoa humana, adquirindo os *habitus* que o capacitam para viver numa sociedade. S. significa aprendizagem ou educação no sentido mais lato da palavra, aprendizagem essa que começa na primeira infância e termina com a morte da pessoa. A medida que a S. implica a dominação de certos impulsos indesejáveis, ela pode ser definida, também, como série de ajustamentos a determinados padrões culturais (CERQUINHO DE BRITO, p. 70). Adotando o mesmo entendimento que o autor, que toma socialização com dois sentidos. Primeiro como processo pelo qual o indivíduo internaliza e constrói as noções sociais, relativas ao convívio, interações, padrões morais e modos de interpretação da realidade. Segundo, como processo de formação do indivíduo humano, como aprendizagem social efetiva no curso da infância e da adolescência, quando se cruza com a noção de sociabilidade, como forma característica das interações adultas. Para a formulação deste entendimento usaremos os estudos de Berger e Luckmann (1978).

⁶ Refere-se aos agentes da socialização que compõem o universo de relacionamento da criança em seus primeiros anos de vida e que fazem continuamente a seleção do mundo que é interiorizado pela criança. Originalmente este conceito pertence a teoria comunicativa da ação social de Mead (1936).

Além disso, a socialização implica também os processos de ensino e aprendizagem e, mais uma vez, os vínculos emocionais são determinantes para a interiorização, ou para a socialização, como destacam estes autores: “De fato há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizagem seria difícil, quando não de todo impossível” (BERGER e LUCKMANN, 1978, p. 176).

Para os autores, o processo de socialização envolve, portanto, aprendizagem social que por sua vez está diretamente ligada à formação da personalidade da criança. Há identidade quando a relação com o que foi ensinado e o que foi aprendido apresenta uma simetria. Ou seja, aquilo que é real “fora” corresponde ao que é real “dentro”. “A realidade objetiva pode ser facilmente “traduzida” em realidade subjetiva e vice-versa”. Essa relação simétrica depende do desenvolvimento da relação com o “outro generalizado”⁷. A relação é generalizada para incluir também aqueles indivíduos que não pertencem originalmente ao mundo da criança.

O ponto importante da definição de Berger e Luckmann é que, embora estas duas realidades sejam simétricas, elas não são coextensivas. Ou seja, a criança não interioriza toda a realidade objetiva que existe em uma sociedade e que, em princípio, estaria disponível ao processo de aprendizagem social e subsequente interiorização. Outra maneira de afirmar esse mesmo ponto, é dizer “[...] que a socialização, ou o processo de aprendizagem social, é sempre incompleto” (SURJUS PEREIRA 1998, p. 20).

Berger e Luckmann (1978) propõem uma explicação para esse fenômeno: em primeiro lugar que é impossível abranger todo o estoque de conhecimento disponível em uma sociedade, através do processo de socialização. Em segundo lugar, os agentes mediadores escolhem as características do mundo social que são ensinadas à criança na aprendizagem social. E por último, a realidade subjetiva não é inteiramente produzida pela aprendizagem social. Por exemplo, de acordo com Berger e Luckmann (1978, p. 179), a consciência que o indivíduo tem de seu próprio corpo não é originada socialmente e é, nesse sentido, que eles dizem que “[...] a biografia subjetiva não é completamente social”.

Para Surjus Pereira (1998, p. 21), a principal consequência do conceito de identidade é que se, de um lado, ele refere-se a um processo de aprendizagem social que constitui “[...] um ser social”, de outro lado, revela a existência de diferentes conteúdos (diferentes papéis, atitudes e conhecimentos) na formação do “eu social”.

⁷ Um conceito que Berger e Luckmann (1978), de acordo com eles mesmos tomam de George H. Mead. O conceito de “outro generalizado” refere-se à relação generalizada da criança com o outro.

Em seus estudos Surjus Pereira (1998), concordam com Berger e Luckmann (1978), quando afirmam que de fato é na socialização primária que se constrói o primeiro mundo do indivíduo. A criança aprende esse primeiro mundo como sendo o mundo real, o mundo certo e verdadeiro para ela: um mundo necessário. Dessa forma “possuir subjetivamente um mundo”⁸ é possuir esse mundo como realidade maciça no sentido indicado.

Quando a socialização primária termina, a criança torna-se um membro efetivo da sociedade. Tem início, então, a socialização secundária, que é, “a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições” (BERGER e LUCKMANN 1978, p. 184).

Neste sentido para Berger e Luckmann é possível conceber uma sociedade na qual não haja outra socialização depois da socialização primária. A importância da socialização secundária é que ela é baseada na divisão social do trabalho e, conseqüentemente, na distribuição do conhecimento. A socialização secundária envolve tanto uma diversificação de locais quanto de agentes socializadores. Nas sociedades ocidentais modernas, a casa e a família são acrescentadas gradativamente, a outros locais e agentes socializadores – a escola e os professores são os primeiros a surgirem.

A socialização secundária do ponto de vista psicossocial relaciona-se, com dificuldade para estabelecer vínculos emocionais entre a criança e os agentes socializadores. As conseqüências desse fato são importantes. Em primeiro lugar, a identificação entre o indivíduo e os agentes socializadores torna-se problemática. Em segundo lugar, a aprendizagem social transforma-se num processo apoiado muito mais em estratégias cognitivas do que em vínculos emocionais.

O questionamento feito por Surjus Pereira também nos é pertinente, pois estudamos uma etnia da cultura tradicional indígena. Se a socialização secundária se dá também nas sociedades tradicionais (Sateré-Mawé incluídos), então quais são os locais de transição da socialização primária para a secundária e, além disso, quais são os novos agentes socializadores? Segundo Berger e Luckmann, a antropologia cultural já ensinou que em uma sociedade tradicional como é o caso das indígenas a transição da socialização primária para a secundária acontece nos “ritos de passagem” que estão relacionados principalmente, com a puberdade. Assim podem definir qual é a idade na qual o menino deve ser retirado da cabana para um quartel de guerreiros e ser ensinado pelos mais velhos na arte da guerra.

⁸ É o conceito de realidade maciça do mundo infantil (que estes autores vão buscar em Piaget).

Cabe destacar, que em uma sociedade indígena, o outro significativo pode funcionar como agente socializador tanto na socialização primária como secundária. Por exemplo, Fernandes (1975, p. 45), referindo-se à socialização de indivíduos Tupinambá do sexo masculino na idade de oito a quinze anos, diz que

Eles começavam à sair fora de casa sem a mãe e convertiam o pai no principal mentor de sua aprendizagem. Aprendiam com ele a buscar comida para o grupo doméstico, especialmente na caça de aves, na coleta de mariscos acessíveis à idade [...].

Neste exemplo, o pai é um agente socializador na socialização primária e funciona como agente na socialização secundária. Esse fenômeno pode estar relacionado ou com o grau relativamente simples da divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, ou com o modo de organização da família em uma sociedade tradicional (SURJUS PEREIRA, 1998, p. 25).

De qualquer maneira, existem outras socializações numa sociedade tradicional indígena, p. ex., a socialização do cacique, do guerreiro ou do pajé, onde cabe levantar a questão de se o agente socializador é outro, significativo diferente do outro significativo que se envolve na socialização primária.

Para Cohn (2009) os resultados de sua pesquisa com as crianças Xikrin do estado do Pará/Brasil, faz uma reflexão acerca das formas como as crianças participam e constroem significados para as relações nas suas sociedades. Para a autora as crianças absorvem conhecimento dentro da aprendizagem social, mas também atuam na criação dessa relação. A autora deixa claro, o quanto é importante, para quem pesquisa com crianças indígenas, entender os processos próprios de cada etnia, assim para ela:

Cada criança criará para ela uma rede de relações que não está apenas dada, mas deve ser colocada em prática e cultivada. Elas não “ganham” ou “herdam” simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e parentesco, mas atuam na criação dessas relações (IDEM, p. 47).

Para a autora é importante e até mesmo imprescindível entender o conceito de cultura para entender o papel da criança na sociedade que segundo os novos estudos deve ser tomado como sendo um sistema simbólico. Para chegar neste entendimento a antropologia cultural na década de 60 realiza uma grande revisão nos seus modelos para compreender o caminho que a ciência percorreu para situar a criança como um ator importante na compreensão da sua realidade sociocultural. As escolas evolucionistas, culturalista e funcionalista realizaram uma

revisão atualizando os seus conceitos-chave, para que caminhos fossem abertos para novos entendimentos sobre o papel do indivíduo, e das crianças, na sociedade.

A antropologia revendo estes conceitos-chave, teve condições de ver a criança com um novo olhar. Não mais como seres incompletos, treinando para uma vida adulta, encenando papéis sociais, enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, mas agora passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.

Enquanto Lévi-Strauss defende o estruturalismo (entendendo a cultura como estruturas inconscientes universais). Geertz (2014) defende um conceito de cultura semiótico, apoiado em Max Weber, que entendia o homem como “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, Geertz assume a cultura como estas “teias” e a sua análise, sendo a antropologia uma ciência interpretativa à procura de significados (p.04). Tomando a cultura desse modo, entendemos melhor seu funcionamento e também sua mudança. Oliveira (2007, p. 29) diz que,

Entender a cultura deste modo libera a criança de sua necessária posição passiva frente à herança cultural de seu grupo social, possibilitando seu reconhecimento como indivíduo produtor de cultura, derrubando o primeiro pilar da forma costumeira de entender o processo de socialização: a ênfase na transmissão cultural. Se a cultura não se refere estritamente a costumes, crenças, artefatos o antigo conceito de socialização como mera transmissão gradativa destes elementos às novas gerações perde sua força, cedendo espaço para a compreensão das crianças como sujeitos ativos no permanente processo de criação de significados culturais para os elementos com os quais as pessoas se defrontam. A tradição cultural está sendo permanentemente atualizada e reformulada.

Isso porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhe dão sentido. Assim, um texto, uma crença, ou o valor de vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança.

Diante de tantos conceitos, encontramos de um lado, a visão da cultura (e das sociedades tradicionais) como sistemas fechados, sagrados e tradicionais Fernandes (1976), fora da história e fadada a se auto-reproduzir, nos e pelos indivíduos que o integram por meio da socialização e, por outro lado, a alternativa negativa da aculturação, processo de destruição da diversidade cultural pela “invasão” de elementos estranhos que desestabilizariam tais sistemas até sua desintegração ou assimilação frente à outra forma de organização sociocultural.

1.3 O BRINCAR NA FORMAÇÃO CULTURAL INDÍGENA

Fatos históricos vividos na humanidade contribuíram para a mudança de compreensão sobre a criança ocidental. Mas não podemos esquecer que as crianças indígenas enquanto seres historicamente situados, ao entrarem em contato com a cultura dos não indígenas a partir do período de colonização do Brasil, também sofreram influências dessa cultura nos seus modos de vida.

Neste contexto, muitas atividades em especial o brincar, que eram originadas e praticadas dentro da tradição indígena, sofreu transformação misturada pela cultura dos brancos, que introduziram brincadeiras ocidentais no cotidiano dessas crianças no período da colonização. Como relata Del Priore (2013, p. 98),

Nas escolas jesuíticas, o lazer ficava por conta do banho de rio, e no “ver correr as argolinhas”⁹. Tradição lusa antiquíssima. Brincavam com miniaturas de arco e flecha, ou com instrumentos para pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bunda canastra, o jogo da peia queimada, [...]. Piões, papagaio de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos confeccionados em pano, madeira ou barro eram brinquedos preferidos. A “musicaria” atraía loucamente as crianças indígenas, adoravam instrumentos europeus como a gaita ou o tamboril que acompanhavam segundo os cronistas jesuítas, ao som de maracas e paus de chuva.

Neste sentido, a criança vai incorporando os conhecimentos culturais transmitidos pelos socializadores secundários, integrando o que aprenderam na socialização primária e construindo o seu próprio conhecimento na relação, permitindo que a cultura tradicional dialogue com a cultura histórica, dos colonizadores e amplie a visão de mundo na consolidação de ser um sujeito social que participa na construção da formação cultural que está inserido.

Nas pesquisas realizadas com as crianças indígenas Guarani e Kaingang localizadas nos Estados de Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, pesquisadas por Surjus (1992), Brand (1997), Tassinari (2001), Pereira (2002), Nascimento (2006); os A’uwe-Xavante localizados no Estado de Mato Grosso investigados por Nunes (2002); os Kayapó – Xikrin situados no Estado do Pará, pesquisados por Vidal (2001) e Cohn (2002), que as culturas indígenas tentam manter a tradição do seu modo de vida, ensinando por meio da prática os costumes da etnia.

⁹ Consistiam em uma forma de “justa” na qual se deixava pender de um poste ou árvore enfeitada, uma argolinha que devia ser tirada pelo cavaleiro em disparada.

As pesquisas mostram que as crianças ao brincarem, socializam experiências nas dimensões culturais da vida social, e participam de todas as atividades e espaços do cotidiano das aldeias, acompanham a vida dos mais velhos, observam e aprendem com eles com enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço. O cultivo desse modo de vida possibilita para as crianças aprendizagens que serão essenciais para a vida adulta, se constituindo enquanto um modo próprio de aprender, no diálogo com a educação tradicional. Esse modo de vida muito familiar nas aldeias brasileiras, nos parece ser uma característica fundamental, que independente da etnia apresenta semelhança na forma simples de viver, e aprender.

Nos estudos de Surjus Pereira (1998), a criança aprende por meio da socialização primeiro familiar depois aprende com os outros significativos que são representados pelos outros membros da família ou sociedade. Essa aprendizagem a criança demonstra ao brincar representando a compreensão social que ela própria participa e se integra. O mesmo registro faz Cohn (2005) ao relatar que a criança indígena enquanto brinca se torna um ser social pleno, e afirma que as brincadeiras das crianças Xikrin do sudoeste do Pará, representam o modo de vida na aldeia.

Quando brincam imitam os pais nos afazeres domésticos cotidianos. Assim, podemos observar que o brincar nas aldeias oferece à educação cultural e ao desenvolvimento das crianças indígenas, subsídios para continuar na tradição que os identifica. A exemplo das atividades no rio que é um espaço privilegiado para as brincadeiras das crianças, que de forma variada trabalham e se divertem enquanto ajudam os pais.

Neste sentido, entendemos que o brincar para a criança torna-se uma atividade educativa de preparo para a vida adulta, o brincar não faz parte somente de uma fase da vida que é a infância, para crianças e adultos quando cantam e dançam estão brincando também, o correr, pular, nadar, pescar, remar e arremessar faz parte do cotidiano adulto que a criança aprende por meio da brincadeira, brincam de imitar os animais, possuem uma relação íntima de respeito e cuidado com a natureza, as crianças se dedicam as brincadeiras de forma livre, sem a necessidade de intervenção dos adultos, ao interagirem com os outros (crianças ou adultos) participam das brincadeiras tanto ensinando quanto aprendendo, e o brincar das crianças indígenas serve para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social. Silva & Nunes & Macedo (2002), Nascimento (2006) Tassinari (2001).

Uggé (p. 21) ressalta que:

Desde pequena a criança aprende a conhecer o uso comestível de tudo que existe a seu redor seguindo os pais e irmãos mais velhos. Numa forma de descoberta gradual, fascinante, quase lúdica, aprende a arte de andar de canoa e orientar-se pelos caminhos do mato. Observa a fabricação artesanal de objetos para pescaria, caça, utilidade doméstica e ornamental, tais como: arcos, flechas, cordas, armadilhas, cestos, tipitis, peneiras, chapéus, iamaxi, colares, anéis e pulseiras.

E, ainda que,

A criança tem também participação na escolha do material para construção de casas, canoas, utensílios de barro, assim como enfeites e instrumentos musicais usados em rituais e outras ocasiões. A memória e a visualização são meios importantes na comunicação e aprendizagem do índio. A criança está presente na colheita de milho, guaraná, batata, mandioca e no preparo da farinha. Ela sabe distinguir as frutas e palmeiras naturais das cultivadas. A caça, a pesca e a preparação da comida são partes da vida prática da criança.

Desta forma a criança indígena brinca aprendendo e aprende brincando a viver de acordo com a cultura do seu povo.

1.4 A BRINCADEIRA E O JOGO: UMA REFERÊNCIA PARA A MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Ao longo da história da humanidade, os jogos, brincadeiras e brinquedos se constituíram em referência ao processo formativo das crianças, envolvendo a aprendizagem das práticas sociais, da cultura e da própria corporeidade. Todavia, somente no século XX estes elementos se tornaram objeto de estudo, nos campos da sociologia, antropologia, psicologia e educação, fomentando produções transdisciplinares sobre a infância e a brincadeira, investigando como a criança faz a leitura de mundo, e interpreta as diferenças culturais a partir da socialização e diálogo com a cultura adulta.

Para entender esse processo precisamos voltar um pouco no tempo, nos apoiando nos estudos de Brougère (2012) a explicação da origem do brincar. Primeiro com a origem ideológica que mostra como a brincadeira era vista. Na Idade Média o brincar havia sido entendido como recreação ou relaxamento, já que ligado à futilidade ou à distração (no pensamento de filósofos como Sócrates, Aristóteles, Sêneca), e mal visto, já que era associado aos “jogos de azar”. No Renascimento o brincar passou a ser visto como instrumento de veiculação de princípios de moral, ética e conteúdos educacionais, baseados na ideia espontânea e da pureza da criança no jogo (KISHIMOTO, 2012).

No Romantismo o brincar é associado à própria condição de ser criança e incorporado pela pedagogia ganha valor como expressão da natureza da própria criança, que por sua vez é considerada como natureza essencialmente boa em oposição a uma sociedade de natureza má, contrapondo-se ao racionalismo iluminista. Froebel incorpora a importância da pedagogia do brincar como eixo fundamental da Educação Infantil ao criar o Jardim da Infância, A brincadeira é considerada por Froebel como atividade inata da criança, livre, espontânea, expressão de sua natureza, que será identificada com a de Deus em sua perfeição e espontaneidade (KISHIMOTO, 2012).

A origem científica que valoriza o brincar no século XIX encontra-se na etologia, tendo como precursores Stanley Hall e K. Gross (BROUGÈRE, 2000), que baseados no processo evolutivo do homem, buscaram compreender o desenvolvimento humano a partir de suas diferentes fases. Hall compreende a infância como um estágio (similar a um estágio da evolução humana) com suas próprias formas de interação e conhecimento do mundo. Neste aspecto, o brincar assume um papel fundamental nesta fase do desenvolvimento humano, não como um mecanismo de preparação para a vida adulta, mas importante para a infância em si. Brincar seria a maneira infantil de interagir, conhecer e construir seu mundo, nos aspectos físico e social (OLIVEIRA, 2007).

Brincar, enfim, seria uma das maneiras das crianças serem atores ativos em seu desenvolvimento, explorando seu contexto e adquirindo novas experiências (OLIVEIRA, 2007).

Que a brincadeira é inerente à criança, e que elas passam a maior parte do tempo em atividades de entretenimento que se transformam em brincadeiras, não é novidade para nenhum pesquisador mais atento. Uma criança quando interage com outra, a atividade de maior ocorrência que realizam é brincar, que engloba diversas atividades adicionais com as quais convive como a imitação, a cooperação, o cuidado com crianças menores e mesmo a agressividade (CARVALHO, 1989).

A definição do brincar apresenta certa discussão entre os autores, por não chegarem a um acordo que explique realmente o que é brincar. Moyles (2002) dirá que após um século de pesquisas temos muitas ideias sobre por que ocorre o brincar, mas pouca concordância sobre o que realmente é o brincar. De certo, é mais fácil brincar do que falar sobre a brincadeira. Devido a enorme gama de manifestações (manipular objetos e materiais, jogar bola, imitações, pendurar o corpo, escalar obstáculos, fantasiar...), além de se misturar com atividades que não são propriamente lúdicas como são os trabalhos domésticos, alimentação,

higiene pessoal etc..., dificultam a definição do que é brincar (MORAES e CARVALHO, 1987).

Corroborando com os autores, Kishimoto (1997), coloca a dificuldade de definir brincar e cita como exemplo uma criança atirando com um arco e flecha: dentro de um contexto urbano pode ser que esteja apenas brincando, em um contexto indígena pode ser uma criança que está se preparando para aprender a arte da caça. A mesma brincadeira, mas, quando muda o contexto muda o significado? Então como diferenciar? Em geral o conceito de brincar está relacionado a conceitos como brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico, etc., dificultando a tarefa de uma conceituação mais concisa. O dicionário Aurélio (2009) nos apresenta a seguinte definição.

brincar: 1. Divertir-se infantilmente. 2. Divertir-se, entreter-se. 3. Dizer ou fazer algo (a) por brincadeira. 4. Divertir-se, participando em folguedos carnavalescos. 5. Brincar (3). 6. Zombar. 7. Entreter-se, fingindo certa situação.

brincadeira: 1. Ato ou efeito de brincar. 2. Brinquedo. 3. Entretenimento, passatempo, divertimento; brinquedo. 4. Gracejo, pilheria.

Jogo: possui a mesma natureza da brincadeira, por estar pautado em regras. Mas nos jogos, as regras são sempre explícitas e as ações lúdicas são determinadas pelos próprios materiais ou objetos que condicionam o brincar; os tabuleiros de damas, de xadrez, de trilha, por exemplo.

brinquedo: 1. Objeto para as crianças brincarem. 2. Jogo de criança, brincadeira.

Kishimoto (2011) relata que vários autores têm caracterizado a brincadeira como a atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesmo e tendo uma relação íntima com a criança. Neste sentido, para a autora, brincadeira,

É a conduta estruturada de quem brinca, obedecendo as regras simples, explícitas ou implícitas. Assim, por exemplo, (o esconde-esconde é uma brincadeira tradicional, como a amarelinha, o pega-pega, o jogo com bolas de gude, com peteca, corda), que exige o cumprimento de certas regras explícitas e ações determinadas daqueles que estão brincando. Também podemos falar em brincadeiras faz- de- conta, conhecidas na Teoria Histórico-Cultural como jogos de papéis. Essas brincadeiras possuem regras implícitas, determinadas pelo papel social representado pela criança, ao brincar (médico (a), cabeleireiro (a), professor (a), mamãe, papai p. ex.) (p. 34).

Para a autora é importante salientar que a brincadeira é produto de um processo de relações que se estabelecem entre a criança e o brinquedo, a criança com outra criança e entre crianças e adultos. Neste sentido o brinquedo é o suporte da brincadeira,

Qualquer objeto com o qual se brinque, sendo ele produzido para brincar (como bonecas, as bolas, as bicicletas, por exemplo) ou um objeto que esteja representando outro (uma vareta que representa um termômetro, um prato que representa o volante de um caminhão) são considerados brinquedos... são, portanto, objetos que possuem, na situação da brincadeira, um sentido lúdico (KISHIMOTO, 2003, p. 38).

Observando as definições, destacamos duas ideias que podem ser discutidas:

1. O uso cotidiano nas três palavras (jogo, brincadeira e brinquedo) apresenta relação direta com o mundo infantil, com atividades que a própria criança realiza.
2. O fato de todas as palavras estarem ligadas diretamente a ludicidade como o divertimento, ao passatempo, à alegria e à recreação.

Para Huizinga, jogo é uma ação voluntária, cuja, primeira característica é a liberdade, o fato de ser livre experimenta a segunda característica “evasão da vida real” nessa conceituação, há uma separação entre a vida comum e o jogo, pois este mostra uma distinção da realidade de tal maneira que realiza uma evasão da mesma para uma atividade temporária com orientação própria (HUIZINGA, 2004).

O autor apresenta uma terceira característica para o jogo que se encontra, em seu caráter limitado no tempo e no espaço. No tempo, pois todo jogo tem o momento para iniciar e terminar, ainda que possa ser retomado posteriormente e mesmo se torne parte do estoque cultural de um grupo. No espaço já que o jogo se passa em um local determinado material ou imaginário de maneira deliberada ou espontânea – o campo, o tabuleiro, a área, a árvore, a mata, o pátio [...] (HUIZINGA, 2004).

Destas três características o autor supõe o caráter desinteressado por jogar, por definição uma ação desligada de interesse material. Sua finalidade seria a satisfação de sua própria realização, no intervalo de nosso cotidiano onde ele se apresenta. Para Carvalho (1987), o brincar não pode ser associado como atividades que necessariamente estão ligadas ao não comprometimento com obrigações externas, não seriedade, puro prazer e diversão, para ele esta associação são frutos de uma visão superficial acerca de sua natureza, mesmo sendo ideia recorrente em diversos autores que abordaram o tema, como o próprio Huizinga (2004), conforme acima citado.

O aspecto de seriedade, apesar de facilmente negligenciado, está presente em diversos fatores que podem ser considerados, por exemplo, no que se refere às regras do jogo, aos compromissos com os companheiros de brincadeira no faz-de-conta ou nos limites de uma brincadeira de luta. A brincadeira também nem sempre se relaciona com o prazer, sendo que a criança pode retratar em seu brincar fatos e momentos ligados ao desprazer como a hospitalização, a morte, a briga, entre outros (OLIVEIRA 2007).

O mesmo autor, citando a tese de doutorado de Rossetti (2001), que pesquisou sobre a preferência lúdica de crianças e adolescentes, buscou, entre outros pontos, as definições espontâneas dos sujeitos da pesquisa sobre jogo, brinquedo e brincadeira. Para tanto, a autora solicitou aos pesquisados a resposta para as questões “o que é jogo para você?”, “o que é brincadeira para você?” E “o que é brinquedo para você?”. Nas respostas, adolescentes de ambos os sexos citavam exemplos ou buscavam definições próprias.

Nas definições apresentadas, tanto os conceitos de *jogo* como os de *brincadeira* são referidos à *diversão* e ao *passatempo* (sendo que os jogos também são referenciados à disputa e competição). O *brinquedo*, por sua vez, foi relacionado a *objeto para brincar* e *objeto/forma de diversão*. Assim, também para estes sujeitos os três termos estão unidos pela ludicidade (ROSETTI, 2001 apud OLIVEIRA, 2007, p. 39).

Para Dantas (1998), a distinção dos termos brincar e jogar no âmbito da língua portuguesa lembra a fusão dos termos no francês (*jouer*) e no inglês (*play*). E Santa Roza (1993), se estende com relação também ao alemão (*spielen*) e ao espanhol (*jugar*). Aproveitando-se desta distinção, Dantas (1998) propõe uma diferença de ordem psicogenética entre os termos: *brincar* – forma mais livre e individual – seria anterior ao *jogar* – uma conduta social que pressupõe regras. Já o termo *lúdico* abrangeria os dois.

Neste sentido para Kishimoto (2012, p. 21) a brincadeira é o lúdico em ação, ou seja, “[...] é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. Para ela, a criança aprende brincando e através do jogo e da brincadeira ela cria a cultura lúdica. Desta forma, os conceitos de brincadeira, brinquedo e jogo tornam-se relativamente bem diferenciados, ainda que intimamente relacionados. Além do mais, qualquer ação realizada de maneira lúdica poderia ser entendida como brincadeira, não importando seu conteúdo, neste caso o exemplo das crianças brincando de arco e flecha, dependeria do fator ludicidade para caracterizar como brincadeira.

A brincadeira caracterizada como a atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesmo e tendo uma relação íntima com a criança. A partir destas informações, é importante ressaltar que o brincar faz parte da infância, assume um papel fundamental numa concepção sociocultural. A brincadeira mostra como a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas, sendo um espaço característico do mundo infantil (WAJSKOP, 1995).

As definições sobre o brincar nos remete a ideia de que brincadeira está em oposição ao trabalho, uma vez que ela aparece sempre ligada à diversão, passatempo ou mesmo a uma

temporalidade “faz parte do mundo infantil”. Esta caracterização da brincadeira em oposição às atividades não lúdicas é uma das grandes ênfases das teorias acerca do brincar (MORAES e CARVALHO, 1987). Esta diferenciação, teoricamente estaria baseada principalmente nos autores que defendem o brincar, no sentido em que seria sempre uma ação sem nenhum propósito real ou objetivo manifesto. Seguindo o mesmo termo, o jogo infantil, na história de sua compreensão, foi tratado como espontâneo, fútil, “não sério”, a não ser quando associado à utilidade educativa nos parâmetros do Romantismo (KISHIMOTO, 2012).

Em sua pesquisa acerca da atividade lúdica de adultos capixabas, Pylro (2004) defende a existência de certa escassez destas atividades no dia-a-dia dos adultos, especialmente os jogos (com exceção dos eletrônicos), principalmente entre mulheres, ainda assim, a autora defende não ser possível afirmar que os jogos não estão presentes na fase adulta da vida. A dificuldade de perceber o lúdico nas atividades cotidianas dos adultos (namoro, trabalho, atividades domésticas...) encontra-se na compreensão comum do lazer como algo ocioso, livre, em contraposição ao caráter produtivo e compulsório da maioria das atividades da vida. Segundo Moraes e Carvalho (1987), existem três grandes problemas com relação a oposição brincadeira/trabalho:

- a) Apesar de não ocorrerem ganhos secundários econômicos no brincar, durante esta atividade a criança prevê resultados e procura expressar-se e produzir, o que se evidencia principalmente nos jogos de modelar e montar;
- b) Os adultos, dependendo da maneira como se relacionam com seu trabalho, podem executá-lo de maneira lúdica, ou seja, com expressão, criatividade e prazer;
- c) Obviamente o brincar não é uma atividade prioritária para a sobrevivência, o que torna teoricamente improdutivo para a compreensão do fenômeno as oposições às atividades desta natureza.

Esta dicotomia também é retratada por Dantas (1998) que propõe a ideia de flexibilidade, entre brincadeira e trabalho, a partir das concepções de Wallon acerca do desenvolvimento humano. Segundo a autora, na dialética walloniana estaria presente no desenvolvimento humano um movimento que leva do brinquedo ao trabalho, sendo que “[...] o jogo tende ao trabalho, assim como a criança tende ao adulto” (DANTAS, 1998, p. 119). Citando Makarenko, a autora lembra, a exemplo, dos trabalhos realizados em forma de mutirões quando se tornam festa, com forte caráter lúdico advindo da compreensão do seu sentido pessoal e comunitário e de sua realização coletiva.

Moyles (2002) relata que, apesar da dificuldade de conceituação, a brincadeira é um fenômeno reconhecível e identificável pelos participantes, o que a caracteriza como um

aspecto interessante e importante de pesquisa e compreensão. A noção da brincadeira como processo permite perceber o brincar como uma parte natural de nossas vidas e que tem valor tanto para as crianças quanto para os adultos.

Sendo assim, o brincar não só pode ser também realizado pelos adultos como, o que nos convém destacar, também não está necessariamente oposto ao o que entendido costumeiramente como trabalho. Tais considerações acerca da relação entre lúdico e atividade produtiva (através da abordagem do lúdico entre adultos) são importantes em nosso caso, e dentro de um contexto da realidade indígena, pois os sujeitos da pesquisa (crianças e adultos) se envolvem ludicamente em atividades produtivas característica da identidade cultural da etnia Sateré-Mawé como a confecção de tecidos e artesanato como anel, pulseira e colar, produção do mel, o plantio e colheita na roça, puxirão, etc. essas atividades fazem parte do cotidiano de toda a comunidade, que fazem do trabalho algo prazeroso envolvendo as crianças nestas atividades dentro das possibilidades de cada uma, que nem mesmo elas percebem que estão trabalhando.

Nunes (2002) afirma que no imaginário da criança essas ações tem um poder simbólico que não se constitui como trabalho, pelo contrario mesmo sendo uma atividade de realizada por adultos com características de trabalho de verdade, para a criança aparece um componente lúdico que diferencia a ação na realização das tarefas. Em sua pesquisa sobre as brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante, relata que as crianças realizam serviços domésticos como um momento de brincadeiras,

A forma que as crianças aprendem através das brincadeiras, jogos e brinquedos criados por elas mesmas de forma imaginarias como jogar uma roupa no rio e tentar pegar água com ela como se fosse uma rede ou um balão, ou como a autora mesmo fala de verdade: “brincar de fazer coisas de verdade”, como tarefas domésticas que são permeados por um significado real e tem uma aplicabilidade concreta, porém realizada de forma lúdica, as crianças se divertem fazendo tais atividades sem se preocuparem com espaço e tempo para tais práticas. Entendemos que culturalmente estas práticas corporais que envolvem o brincar são fatores importantes na construção do aprendizado da criança que influencia o seu desenvolvimento cultural e social no meio em que vive (NUNES, 2002 p. 74-75).

Sendo assim, a criança se apropria da cultura de forma simbólica, por meio da cultura lúdica ela compreende o mundo, e a partir do seu entendimento ela assimila, vivencia, faz e refaz cultura. Por intermédio do jogo e da brincadeira a criança mostra como ela interpreta e assimila o mundo, os objetos, as relações, os afetos das pessoas e a própria cultura, assim a brincadeira e o jogo se constituem também como uma forma de socialização que prepara a criança para um lugar na sociedade adulta (BROURGÈRE, 1995). Neste sentido nos

posicionamos em refletir sobre a relação da socialização por meio do jogo e brincadeira que vai mediar a construção da formação cultural da criança indígena Sateré-Mawé.

CAPÍTULO 2

2 RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURA E BRINCADEIRAS SATERÉ-MAWÉ

Esta seção apresenta estudos antropológicos do povo Sateré-Mawé em suas comunidades originárias, nos processos históricos, políticos e educacionais, e principalmente, das crianças indígenas pertencentes a esta etnia, no seu contexto social e cultural. Dentre a literatura pesquisada apontamos alguns autores que nos apresentam diversos sentidos que identificam a cultura Sateré-Mawé de forma geral Uggé, (1991), Pereira (2003) Lorenz (1992) Batista (2001), Teixeira (2005) Bernal (2009), Souza (2009). Para os Sateré-Mawé, a origem da vida, a representação e o valor dos elementos simbólicos são explicados através dos mitos, tais elementos fazem parte do cotidiano e da cultura deste povo. A língua, o guaraná, o çapó e o ritual de passagem da tucandeira que é realizado pelos meninos, para passar do status da categoria de criança para categoria de adultos. Estes aspectos culturais são bastante valorizados por eles, esses elementos da cultura os identificam como povo Sateré-Mawé.

A família e o processo de socialização na aldeia, entendendo família, comunidade e a escola como instituições educadoras no processo de socialização da criança Sateré-Mawé. O pressuposto que irá fundamentar este capítulo é da socialização na formação cultural das crianças Sateré-Mawé intermediada pelo brincar já comentada no capítulo anterior. Baseamos também em estudos realizados com outras etnias de algumas partes do país como Nunes (2002); Bichara (2002) Gosso (2004); Cohn (2005); Oliveira (2007) e Freitas (2014) que relacionaram as brincadeiras das crianças com seu modo de vida, e a liberdade de ação que elas possuem nos espaços que vivem.

2.1 QUEM SÃO OS SATERÉ-MAWÉ

Os Sateré-Mawé são originários de uma grande área entre o rio Tapajós e Madeira, delimitado ao norte pelas ilhas Tupinambaranas (no rio Amazonas) e ao sul pelas cabeceiras do rio Tapajós, numa região de densa floresta e cheio de pedras que para eles é uma terra sagrada - “nesse lugar até as pedras falam”¹⁰. Atualmente os Sateré-Mawé habitam a terra indígena Andirá-Marau, localizada na região do médio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará. A área está distribuída em cinco municípios distintos: Barreirinha, Parintins, Maués pelo Estado do Amazonas e Itaituba e Aveiro pelo Estado do Pará.

Estão ligados, culturalmente e linguisticamente, ao chamado tronco Tupi, mas a **língua falada é Mawé**. O primeiro nome **Sateré significa “lagarta de fogo”** e é referência ao **clã** mais importante dentre os que compõem esta sociedade, o que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos. O segundo nome Mawé quer dizer “papagaio inteligente e curioso” e não é designação clânica¹¹. A junção dos dois termos formou a denominação atual Sateré-Mawé e, segundo Uggé (1991), esse é o nome de um dos povos indígenas mais tradicionais que conseguiu sobreviver ao extermínio de numerosos povos indígenas da ilha Tupinambarana na região do baixo Amazonas.

De acordo com Teixeira (2005), o primeiro registro histórico do contato desse povo com os “brancos” data de 1669, com a fundação de missão jesuíta na ilha Tupinambarana atual Parintins. Entretanto, há registros que, em 1661, os padres João Maria e o Padre Antônio da Fonseca já relatavam que este povo já fazia uso do guaraná para sua sobrevivência (TEIXEIRA, 2005).

Bernal (2009, p. 75) afirma que:

É graças à relação contínua entre o povo Sateré-Mawé e o guaraná, produto agrícola regional mais conhecido, que é possível estabelecer de maneira segura a presença deles na época da colônia: as fontes primárias falam deles como habitantes e viajantes que praticavam o comércio desse produto.

Entre os anos de 1737 e 1749, acometidos por uma epidemia de Sarampo e a doença de “Bexiga” na Ilha Tupinambarana, são reduzidos a um terço, Segundo Teixeira (2005) nos relatos de viajantes, desde o século XVIII o território dos Sateré-Mawé, vem sendo paulatinamente, reduzido. Essa redução se deu a partir das tropas de resgate, que penetraram grandes áreas da Amazônia; da implantação das missões jesuítas e carmelitas ao longo dos

¹¹ (SILVA, 1992).

principais rios amazônicos; da “busca desenfreada” das drogas do sertão, com a exploração da borracha no final do séc. XIX e início do séc. XX; e por fim com a “[...] expansão econômica da cidade de Maués, Barreirinha, Parintins e Itaituba, para o interior dos municípios, alocando fazendas, extraíndo pau rosa, abrindo garimpos, dominando a economia indígena através de regatões” (IDEM, p. 33).

Segundo Lorenz (1992), devido às epidemias, às lutas e às perseguições aos povos indígenas, extensas áreas da Amazônia foram destruídas, o que provocou deslocamentos desses grupos populacionais de seus territórios ancestrais. Ainda segundo Lorenz, os relatos dos viajantes confirmam que as cidades de Maués, Parintins e Itaituba criaram seus alicerces sobre vestígios de malocas de Sateré-Mawé. Esses relatos coincidem com passagens da história oral desse povo em que o território ancestral possuía uma extensão territorial bem maior que o atual.

Segundo Uggé (1991), as pessoas que tiveram contato com os Sateré-Mawé os definem como pessoas inteligentes, de memória muito viva e com competência para interpretar e conhecer o pensamento e a vontade alheia. Os Sateré-Mawé acreditam na presença de um ser supremo e criador, um Deus todo poderoso denominado Tupana (força do trovão). No entanto, se relacionam com mais frequência com espíritos intermediários, que podem ou não serem bons. Os bons espíritos proporcionam coisas agradáveis como: mandioca, guaraná, boas caçadas, pescarias, etc. Os maus espíritos enganam os caçadores e pescadores (UGGÉ, 1991).

As inúmeras denominações clônicas originam-se a partir da luta dos espíritos do Bem (Anumarehit) e do Mal (Anhang), este último, no começo do mundo perseguia seu irmão mais velho Anumarehit com um bastão denominado “Purantin” a fim de matá-lo, mas nunca conseguiu. Ao final da luta, Anumarehit conseguiu se apoderar do “Purantin” tomando-lhe das mãos de Anhang e saindo vencedor, e com isso apoderou-se do bastão. Durante a luta, os homens assustados esconderam-se em lugares distintos tomando diversas formas. Após todos serem reunidos, Anumarehit os dividiu e atribuiu aos mesmos diferentes nomes de acordo com o lugar escondido e a forma tomada. Daí as diferentes denominações de clãs tais como: Cutias, Guaraná, Inambu, Gavião, etc. Após serem atribuídas às denominações, Anumarehit entregou o “Purantin” aos Sateré-Mawé, que é o símbolo e a sua memória (UGGÉ, 1991).

Assim como o guaraná o **Porantim** tem para os Sateré-Mawé um aspecto simbólico e sagrado. De acordo com Lorenz (1992, p. 17) o Porantim é,

Uma peça de madeira com aproximadamente 150cm de altura, com desenhos geométricos gravados em baixo relevo, recoberto com tinta branca – a tabatinga. Sua forma lembra uma clava de guerra ou de um remo trabalhado. O Porantim possui um leque de atributos: é o legislador social e os Sateré-Mawé frequentemente se referem a ele como sendo sua Constituição ou sua Bíblia. Possui poderes de entidade mágica, uma espécie de bola de cristal que prevê acontecimentos, podendo andar sozinho para apartar desavenças e conflitos internos; o Porantim é o suporte onde estão gravados, de um lado o mito da origem ou a história do guaraná, e do outro o mito da guerra. Posiciona-se, portanto para a sociedade que o talhou, como instituição máxima, aglutinando as esferas política, jurídica, mágico-religiosa e mítica.

A figura do Tuxaua (Tui'çá) e do Pajé (Painí) são muito importantes, isto porque, eles são os responsáveis pelo bem estar socioeconômico, psíquico e espiritual do povo. A sociedade Sateré-Mawé tem na pessoa do Tuxaua a figura central, mais importante e sábia da aldeia, e a sua linha sucessória é consanguínea. E como esta sociedade é reconhecida tradicionalmente como patrilinear cabe aos homens a permanência e a perpetuação no poder.

A tradição está associada ao sistema de parentesco, pois ao nascer o indígena pertence ao clã do pai e o casamento acontece somente entre clãs diferentes. Os Sateré-Mawé se apegam muito na tradição para justificar determinadas definições e ou atribuições na organização sociopolítica. Algumas definições de acordo com Uggé (1991, p. 18) são entendidas assim:

Existem indivíduos e famílias que, apesar de viverem há muito tempo em área indígena, falarem a língua indígena e possuírem padrões culturais de várias gerações, não são considerados autênticos Sateré-Mawé. Exemplificando, podemos citar os descendentes de famílias nordestinas, seringueiros. [...] Vale ressaltar também, o chamado “cian” – filho de índio com não índio – assim como os descendentes de índios de outras tribos [...].

Para as atribuições, mais especificamente do **Tuxaua**, define-se como essenciais as relacionada à organização e coordenação dos trabalhos comunitários em épocas de preparo dos roçados. Quando da necessidade de um representante oficial das aldeias para assuntos externos, existe o Tuxaua geral, que tem autoridade sobre os demais tuxauas locais (UGGÉ, 1991).

Além da figura dos tuxauas locais e geral, ainda há lugar na organização política dos Sateré-Mawé para a figura do capitão, estabelecido pelo SPI e reforçado pela FUNAI, cuja função é fazer o elo entre as relações dos Sateré-Mawé com não indígenas. A figura do capitão se articula com personagens exógenos como: delegados, superintendente e presidente da FUNAI, prefeitos, padres, pastores, etc. Esses agentes do estado e das igrejas muitas vezes indicam o capitão, em função de seus interesses. Esta realidade associada ao fato deste

tradicionalmente não ser um chefe, o transforma numa figura contestável dentro da esfera política Sateré-Mawé (LORENZ, 1992).

Num primeiro momento, a figura do capitão foi aceita pelos tuxauas, pois segundo Alvarez (2002), o Sr. Dico, nomeado capitão pelo conselho de tuxauas, tinha como missão representar o povo Sateré-Mawé na luta contra a companhia petrolífera francesa Elf-Aquitane.

As atribuições destinadas ao capitão Dico pelos tuxauas lhe renderam prestígio e tornaram-no uma pessoa importante e conhecida nacionalmente também na hierarquia dos Sateré-Mawé. Além de ser uma pessoa carismática, o Sr. Dico era detentor de uma personalidade forte, e a partir do seu envolvimento na luta contra a empresa francesa a sua figura começa a ser contestada entre os tuxauas sob a alegação de favorecimento e com isso houve conflitos.

O conflito que resultou na destituição de Dico foi detonado pela diversidade de opiniões entre os tuxauas reunidos em Molongotuba e o capitão Dico quando este decidiu aceitar o dinheiro das indenizações da Elf-Aquitane. Em princípio os tuxauas eram relutantes por temer que a aceitação possa ser vista como a venda das terras tradicionais. Dico e outros poucos tuxauas aceitaram o dinheiro o que detonou um enfrentamento aberto, que resultou em agressões físicas, acontecido na Casa do Índio em Parintins (ALVAREZ, 2002, p. 10).

A figura do tuxaua é essencial dentro da organização social dos Sateré-Mawé, pois de acordo com Lorenz:

Toda aldeia possui um tuxaua, o chefe do lugar, pessoa que está investida de autoridade para resolver brigas e conflitos internos, convocar reuniões, marcar festas e rituais, orientar as atividades agrícolas e as transações comerciais, mandar construir casas etc. Cabe ainda ao tuxaua hospedar os visitantes demonstrando sua generosidade e procedendo a função cerimonial de oferecer o çapó (LORENZ, 1992, p. 35-36).

Segundo Uggé (1991), as atribuições do **pajé** estão mais relacionadas a fazer o elo entre o espiritual e o material, e com isso decifrar fenômenos que afligem o povo como: doenças, feitiços, mortes, comunicar com os espíritos, fertilidade do solo, enchentes, secas, etc. Por tudo isso, credita-se ao pajé um ser importante. Ocorre entre os pajés uma disputa pela credibilidade, e muitas vezes ocorrem acusações entre ambos sobre feitiçaria.

Os Sateré-Mawé associam as doenças e a morte aos malefícios, feitiços, entre outras. Os espíritos dos mortos são levados a lugares não bem definidos, onde tem nova existência ficando este vagando (UGGÉ, 1991). “Quando morre um tuxaua, toda a população que lhe

está diretamente sujeita faz grande demonstração de pesar e desespero; e se o tuxaua é geral, guarda luto durante um ano” (PEREIRA, 2003, p. 69).

O trabalho individual e o coletivo são as duas formas de organização dos Sateré-Mawé. O trabalho individual consiste basicamente em manter a sobrevivência através da caça, pesca, roça, etc. Estes hábitos acabam por expressar a própria cultura e a identidade dos mesmos (UGGÉ, 1991).

O conhecimento individual dos indígenas sobre os animais, peixes, insetos, ervas e plantas, definindo ou identificando suas partes, representa a capacidade destes de utilizar em benefício próprio ou grupal, considerando também o aspecto terapêutico (UGGÉ, 1991).

Nas atividades de **fabricação artesanal** são confeccionados arcos, flechas, cordas, armadilhas, cestos, tipitis, peneiras, chapéus, iamaxi, colares, anéis, pulseiras, utensílios de barro, instrumentos musicais, etc. A criança desde cedo observando os mais velhos, aprende toda a arte de fabricação artesanal, a colheita nativa ou cultivada entre outras (UGGÉ, 1991).

O **puxirão** em tupi (ajutório) é a forma de trabalho realizado por várias pessoas, e normalmente é organizado pelo Tuxaua, cuja finalidade é preparar o roçado para o plantio e construções de casas. Cabe ao beneficiado garantir comida a todos os que estão trabalhando (UGGÉ, 1991).

A divisão social do trabalho é distinta, cabendo prioritariamente ao homem o preparo da terra para o plantio, caçar, pescar, armação da casa, construir canoas, remos, tipitis, arcos e flechas, etc. E às mulheres usarem as habilidades para a confecção de redes, panelas, vasilhas de barro, enfeites, colares, anéis, etc. É também de suas responsabilidades colherem a mandioca, fazer farinha, tratar os peixes e os animais caçados. O ato de repartir o alimento de maneira correta a todos é de suma importância para a sobrevivência do clã, além de ser a base principal de reciprocidade (UGGÉ, 1991).

Fazem parte das atividades agrícolas dos Sateré-Mawé, as plantações de mandioca, onde é produzido, a partir de seus derivados, a farinha, o mais importante na alimentação, o beiju, o tucupi, a tapioca, a crueira e o pé-de-moleque. Quase 90% das residências produzem esses derivados, sendo que, é destinado prioritariamente à alimentação familiar, o excedente costuma ser comercializado na cidade ou intermediado com o regatão (TEIXEIRA, 2005).

As demais atividades agrícolas são: a macaxeira, o jerimum, o cará, etc. Mas, é principalmente pelo cultivo do guaraná, que este povo se tornou evidenciado. O guaraná além da representação simbólica que representa para os Sateré-Mawé tem grande importância para a organização social e econômica deste povo, pois é o principal produto de sua economia, e

dentre os produtos que comercializam é o que detém melhor preço no mercado regional e nacional (LORENZ, 1992).

O guaraná para os indígenas é bastante típico da região do Tapajós e Madeira, é considerado fonte de sabedoria e segurança econômica. Herdado dos antigos, estes preocuparam-se em transmitir os conhecimentos aos descendentes. A partir do caroço do guaraná torrado, é feita uma pasta onde é moldado artesanalmente, e após a secagem, tem-se a fabricação completa do bastão de onde se prepara o **çapó** (bebida tradicional do povo Sateré-Mawé feito a partir de um bastão de guaraná ralado na água e servido em uma cuia). Esta bebida é conhecida pelo seu teor energético. O çapó é uma bebida apreciada por todos os Sateré-Mawé independente da idade. O guaraná foi noticiado pelo padre João Felipe no século XVI (UGGÉ, 1991).

De acordo com Lorenz (1992), há uma diferença entre o guaraná beneficiado pelos Sateré-Mawé e aqueles beneficiados na cidade de Maués pelos não indígenas. Naquele é atribuída excelente qualidade. Tradicionalmente os indígenas sempre extraíram da floresta produtos para a sua alimentação, remédio e construção. Os Sateré-Mawé retiram da mata muitos desses produtos como: espécies de cocos e castanhas, mel, copaíba, fibras, cipós, palhas, madeiras, etc. Além de serem exímios coletores, são também criadores de animais. Segundo Teixeira (2005), a criação de animais que ganha destaque são: os galináceos (galinhas, galos, e frangos), patos, bois e porcos.

A caça e a pesca são uma atividade bastante característica desse povo, sendo utilizada apenas para a subsistência. Atualmente, de acordo com levantamentos do diagnóstico sócio demográfico e participativo da população Sateré-Mawé, tanto a caça quanto a pesca estão muito escassas nesta área. Quanto ao desaparecimento da caça, eles atribuem a vários fatores como: ao aumento populacional, às queimadas, a caça predatória, a poluição, a panema (má sorte), etc. E aos peixes alguns fatores se repetem, acrescentando o uso das malhadeiras, as cheias e ao timbó (leguminosa que possui uma substância tóxica que jogada nos rios tira a oxigenação da água facilitando a captura dos peixes).

De acordo com Pereira (2003), o tipo de habitação tradicional dos Sateré-Mawé passou por profundas modificações sob a influência dos colonizadores e missionários, apesar da manutenção de traços de resistências às inovações: como o uso da palha e os espaços amplos enfatizando a importância social caracteristicamente desse povo.

Segundo Yamã (2007), os Sateré-Mawé estão em contato com não indígenas há mais de trezentos anos, atualmente vivem em estado de integração, o que proporcionou profunda transformação de sua tradição. As transformações estão relacionadas a interferência das

missões religiosas, dos órgãos indigenistas SPI e posteriormente FUNAI, a presença dos regatões, etc. Essas transformações são atribuídas à língua que sofreu influência do Nheengatu, aos saberes, celebrações, costumes, tipo de habitação e da incorporação de expressões que não fazem parte do léxico tradicional para denominar o lugar onde residem e à habitação ancestral como: aldeia, comunidade e barracão.

Segundo Santos (2005), o termo comunidade foi inserido no universo vocabular dos Sateré-Mawé pelas missões religiosas católicas e evangélicas, e a partir da sua incorporação esse termo passou a ser referência para denominar os lugares onde habitam esses indígenas. Essa influência pode ser conferida a partir dos nomes de santos católicos atribuídos às comunidades do Andirá/Marau.

O uso do termo maloca é pouco utilizado entre os Sateré-Mawé quando em referência à habitação coletiva, normalmente a expressão utilizada é barracão, (Freitas 2014); no entanto, o tuxaua, da comunidade São Benedito do rio Urupadí, área do Marau relata para o mesmo autor que a expressão utilizada é *Netap Wató* que significa uma casa grande, ou seja, uma maloca.

A palavra maloca é comumente utilizada nos registros mais antigos, daí o termo ancestral ter sido substituído, pois nos relatos de Rodrigues essa expressão era habitualmente utilizada para se referir à organização destes. “Quando investigava a natureza do Amazonas, atravessei a pé, por terra, as denominadas terras dos Mauhes, que vão do rio Tapajoz ao rio Mauheassú, no Amazonas, onde está a tribo dividida em malocas” (RODRIGUES1982, p. 10).

Em período mais recente, de acordo com Lorenz (1992) “Os Sateré-Mawé estão organizados econômica e socialmente nos denominados sítios. Nestes espaços cada família elementar possui sua residência, dentro da qual se encontra o fogo de preparar comida, esquentar e reunir [...]” (LORENZ 1992, p. 33).

Mito e rito são elementos que se encontram presente nas manifestações culturais dos Sateré-Mawé, e sempre transmitem uma mensagem rica de significações. O mito é o valor considerado essencial para um povo, este valor é representado, revivido através de celebração com gestos, palavras, objetos, contos danças, etc., que podemos chamar de ritos. Na realidade, o símbolo dos mitos e a vida social do cotidiano (o vivido da tribo) se interligam numa fusão em que nem sempre é possível distinguir o simbólico do cotidiano (UGGÉ, 1991).

Para os Sateré-Mawé, a origem da vida, a representação e o valor dos elementos simbólicos são explicados através dos mitos, tais elementos fazem parte do cotidiano e da cultura desse povo como: o mito da Mandioca, do Gavião Real, do Guaraná, da Tucandeira,

etc. As manifestações e as representações mitológicas têm um valor inestimável para os Sateré-Mawé, porém, a manifestação cultural da Tucandeira, pelo aspecto individual e coletivo que ela representa para esse povo, ganhou destaque entre os Sateré-Mawé do clã do Gavião residentes na Região Metropolitana de Manaus.

O **Ritual da Tucandeira** tem sua narração executada nos cantos quando da utilização de termos para nomear animais, peixes e heróis culturais. Este ritual representa para os Sateré-Mawé uma das expressões culturais mais importantes, cuja origem remonta os primórdios desse povo. Rodrigues descreve este ritual dando ênfase à sua área de abrangência espacial, a intensa mobilização e a expectativa.

As Tucandeiras são formigas de tamanho avantajado cuja ferroadada é extremamente dolorida. Para a ciência é denominada *Dinoponera grandis* ou *Cryptocerum atratum*, para os indígenas Waty'amá (UGGÉ, 1991). Sobre o processo desse ritual Rodrigues (1982, p. 11) descreve assim:

As tocandiras, que andam aos casaes, são apanhadas e guardadas em um longo colmo de taquarussxí, a que chamam *tuntum*, e ali guardadas até a véspera da festa. Nesse dia despejam-se as formigas n'agua, e ficando elas entorpecidas são metidas entre o trançado de uma bolça de palha que se adapta á luva. Ficam com o abdome para dentro, isto é, para a parte que tem de ficar em contato com a mão ou braço [...] um dos jovens valentes se apresenta, e o tucháua, lançando uma baforada de fumo, tirada de um grande cigarro de tauary, sobre as formigas, as desespera mais e enfia a luva na mão do paciente. Este, então, canta e dança, se é que dança se possa chamar trejeitos e saltos, urros e gritos, dados com cara alegre. Assim percorre o espaço do circulo aberto, entre os aplausos da turba, até que, sendo solteiro, alguma mulher delle se compadeça, e rompendo o circulo vá lhe tirar a luva, ou então que o tucháua julgue sufficiente a prova e elle mesmo a tire.

O Ritual, além de ser o símbolo dos Sateré-Mawé, tem todo um valor histórico e simbólico, isto porque, a Tucandeira foi recebida da geração do Grande Tatu (Sahu-Waté) e que tem efeito terapêutico, pois são como vacinas contra diversas doenças, servem também para a iniciação masculina, para a pessoa ficar esperta e provar sua bravura e resistência, e também para tornar-se bom pescador, caçador ou guerreiro. O ritual de se ferrar só será completado se o candidato se submeter a ele 20 vezes na vida (UGGÉ, 1991).

Esta dança tem como característica também a celebração festiva, pois é realizada nos momentos de alegria, em reuniões e assembleias e não necessariamente o ritual conta com a presença das formigas, pois neste caso há somente a improvisação. Não há um tempo pré-determinado para a dança da Tucandeira, podendo acontecer nas construções de casas, em casamentos, no final de grandes serviços, etc. A sua realização dar-se-á de acordo com a vontade do candidato. É mais comum seu acontecimento nos últimos meses do ano (UGGÉ,

1991). “Terminadas as festas, voltam todos às suas malocas e entregam-se à sua indústria favorita do guaraná e aos seus trabalhos agrícolas” (RODRIGUES 1982, p. 11).

Hoje os Sateré-Mawé desenvolvem um projeto chamado Wuaraná, que foi fruto das lideranças políticas no cenário das terras indígenas. Segundo Alvarez (2002, p. 12):

O projeto Wuaraná financia uma série de iniciativas integradas que tem como propósito a criação de um plano de manejo de desenvolvimento sustentável para as comunidades. O mesmo inclui a coleta seletiva do lixo; impulsionar a retomada dos fornos e panelas de barro; projetos de apicultura; exploração ecologicamente correta do pau-rosa; criação de galinhas caipiras nas comunidades; manejo florestal e um processo para certificar o artesanato indígena que abra uma exceção para a venda de artesanato para a exportação¹² (Fraboni, 2000). Este plano inclui o ideal de realizar compras coletivas para evitar a monetarização das relações “entre parentes”. Na atualidade está em gestação a implementação de um projeto de etno-turismo, em parceria com o empreendimento da WWF em Silves, a parceria de uma ONG italiana e financiamento com fundos da União Européia. O maior risco desta opção pelo mercado é a consolidação de um novo paradigma de um indigenismo liberal, voltado para o mercado. No caso dos Sateré-Mawé a estrutura “hierárquica/holista” aparece como freio para o desenvolvimento deste tipo de desvio. Por outro lado, a inclusão no mercado global se dá em um segmento muito específico, onde o componente étnico tem um grande valor agregado. No mercado interno, o principal competidor é a AMBEV, fabricante de refrigerantes que compra a maior parte da sua produção de guaraná no mercado local e pelo volume negociado é formadora de preços.

A homologação da Terra Indígena do Andira-Marau também é fruto das lutas indígenas nos conflitos das invasões das terras nos anos 80, e esta conquista não só possibilitou o desenvolvimento do projeto guaraná como consolidou a política de saúde e educação diferenciada de forma híbrida de organização social, estimulou a criação de organizações indígenas que registradas em cartório passaram a ser cidadã na sociedade dos brancos, ocasionou a reformulação da educação que contemplou a variabilidade de cultura. A necessidade de educação bilíngue tendo o português como segunda língua e pela formação de professores da etnia, novos atores sociais no cenário da educação, o professor indígena.

As mudanças acontecem na saúde com a reformulação do setor e a criação dos Distritos Sanitários Indígenas, as ações nas diferentes comunidades são executadas pelos agentes de saúde indígenas. Tanto os professores, como os agentes de saúde, transitam entre os indígenas e os brancos favorecidos pela participação em cursos de capacitação, reuniões das suas organizações e o trânsito em diversos foros, ou por meio de parcerias com órgãos do estado os capacita como interlocutores entre os dois mundos Alvarez (2002).

¹² Atualmente o IBAMA proíbe a exportação de artesanato que tenha na sua composição: penas, couro, dentes ou ossos de animais selvagens assim como sementes.

Existe toda uma cosmologia sobre a vida dos Sateré-Mawé que foi construída ao longo dos séculos, que seria difícil defini-los sem antes conhecer todo esse processo histórico que culminou com os dias atuais. Atualmente, na Terra Indígena Andirá-Marau há 91 aldeias distribuídas ao longo dos principais rios e igarapés que cortam essa área. Residem aí aproximadamente 1.600 famílias, correspondendo a 7,5 mil habitantes. A região mais populosa localiza-se ao longo do rio Andirá e seus principais tributários, no município de Barreirinha, onde existem 50 aldeias com população aproximadamente 3,8 mil pessoas e média de 4,9 pessoas por domicílio.

Na Ilha Michiles, o envolvimento com a sociedade dos brancos acontece por meio dos projetos que a comunidade desenvolve. Construindo relações para troca de saberes a liderança da comunidade mantém com a sociedade circundante uma convivência amigável. Essa relação contribui para que novos hábitos sejam adquiridos em diversos aspectos da cultura e sofra transformações. A confiança se estabelece na consciência das crianças que aprendem a valorizar e se identificar como Sateré-Mawé na luta pela permanência da cultura tradicional. Podemos observar no relato do Tuxaua,

Hoje essa relação é na nossa comunidade ela é desenvolvida de forma igual. Tanto a cultura Sateré-Mawé como a cultura envolvente, então muito se valoriza ainda a cultura, nos trabalhos, na roça, nos afazeres domésticos, na pesca, na construção, no lazer, mas também se insere muito da cultura envolvente nos diversos hábitos e a cultura ela ainda se consegue fortalecer através da conscientização e também do reconhecimento de que a cultura tem muito valor para o povo, então é importante é, a gente trabalha na conscientização das crianças e dos adolescentes e eles então têm um bom conhecimento sobre a cultura e até hoje ainda conseguimos ver que a cultura envolvente apesar de está presente ela é bem controlada entre as nossas crianças e adolescentes da comunidade. Então a relação cultural ela é presente de uma forma equilibrada.

De acordo com o tuxaua as crianças continuam recebendo os mesmos cuidados que se pratica na cultura. Incorporam o que aprendem na relação com os não índios o que eles jugam bom e que não vai contra os princípios da comunidade. Algumas mulheres vão para o hospital da cidade ter o bebê, e algumas que apresentam problemas passam pelo parto cesariano. Todas na aldeia fazem o pré-natal. Para a limpeza corporal utilizam produtos que aprenderam na convivência com os brancos como o sabonete, shampoo, creme dental e escova de dente, e para lavar a roupa se servem do sabão em pó, escova para esfregar, além do cacete (um pau roliço) para bater a roupa como é o costume da comunidade. A preocupação de não perderem a identidade cultural é constante, por isso tomam cuidado com o que vem de fora e

apresentado a eles, mesmo os mais jovens aprendem a discernir o que é bom pra cultura e o que pode ser prejudicial, as palavras de uma indígena, revelam este entendimento:

Nós temos o cuidado de preservar nossa cultura, nosso idioma, as nossas tradições para que nossos filhos e os nossos netos não venham perdê-la e um dia esquecer que um dia eles foram de uma cultura indígena, que eles possam sempre levar essa tradição com eles onde quer que eles vão.

O fato de conviverem e experimentarem alguns aspectos da cultura dos brancos, eles tomam consciência de que podem conseguir fazer alguns trabalhos mais fáceis utilizando a medicina ou mesmo a tecnologia, e o sonho de querer crescer como pessoa sem esquecer a cultura da etnia aumenta. Tomam consciência da necessidade de saber ler e escrever tanto na língua materna como no idioma da sociedade que adentra a aldeia, buscam incutir nos seus filhos o valor da cultura para o povo Sateré-Mawé, que este conhecimento traga benefícios de melhoria na qualidade de vida sem perder a identidade. A esposa do tuxaua relata esta preocupação:

O nosso cuidado é de manter nossas crianças sempre fazendo com que elas possam aprender mais pra que elas possam ajudar futuramente os que virão pra que eles possam ter a nossa cultura, que é uma cultura bastante valorizada por nós e que nós possamos já assim um dia ter um bom resultado e ter melhoras por que o que nós desejamos é que cada vez mais melhorias pro nosso povo, então nós temos o cuidado de fazer com que elas aprendam a cuidar do que nós já temos e fazer com que elas venham conquistar mais coisas para que no futuro elas possam ser alguém muito melhor do que nós somos agora.

Outro aspecto foi o cuidado com a alimentação. A alimentação básica é o peixe com a farinha, os frutos plantados na comunidade, que são diversos, como exemplo o ingá, o caju, a laranja, a goiaba, e os frutos coletados da floresta como, a pupunha, o açaí, o piquiá, o caramorim, e outros frutos que fazem parte dos alimentos. Os alimentos mais presentes na mesa dos sateré são, a farinha, o peixe e outros derivados da mandioca que fazem parte do cotidiano. Pela manhã, o mingau de cará, mingau de banana, mingau de jerimum, mingau de crueira, mingau de tapioca. O peixe cozido ou assado na brasa feita em fogueira com uma grelha de galhos verdes sem folha, para não pegar fogo, e o tempero mais comum era o sal.

O contato com a sociedade circundante, levou para comunidade um curso de culinária para as moças e senhoras da aldeia. Com o novo conhecimento, o alimento agora possui uma variação maior como arroz, feijão, macarrão e se utiliza um numero maior de temperos como

a pimenta do reino e o alho. Como afirma a esposa do tuxaua: “*Então como a gente fez o curso de culinária, a gente aprendeu a fazer muitas coisas além do que a gente já sabia*”.

O curso aumentou o conhecimento das mulheres da aldeia, que agregando a sabedoria cultural da maneira de preparar o alimento, ampliaram a variação tanto de preparo como de quantidade, e entenderam a importância do alimento bem preparado para saúde, e também a utilizar melhor os alimentos, sem desperdício. Quando recebem visitantes dão preferência pelos alimentos naturais, evitando os industrializados que os visitantes levam, e usam somente verduras e legumes plantados na aldeia. “*as pessoas se sentem saudáveis de comer nosso alimento que agente faz dentro da aldeia*” esposa do tuxaua.

Mesmo assim, em algumas refeições aparecem na mesa para consumo alimentos como: o café, o achocolatado, muitas vezes o pão e a bolacha que é levado da cidade pelos visitantes ou por eles mesmos quando vão no município.

O contato com a sociedade não indígena e o advento da escola tem alterado a prática cultural e a forma de pensar nas gerações atuais. O namoro e o casamento, por exemplo, são encarados de forma diferente de uma comunidade para outra, na comunidade Ilha Michiles, os filhos são incentivados pelos pais a continuarem os estudos até a graduação. Assim formados podem ajudar o seu povo a ter melhores condições de vida, tanto na saúde como nas leis, embora tenham consciência que nem todos vão conseguir terminar o ensino médio ou mesmo ingressar em uma universidade. Nas palavras do Tuxaua podemos perceber um discurso muito similar com o discurso não índio,

Então hoje não funciona diferente né, mas na nossa aldeia é a gente procura sempre conscientizar os adolescentes, os jovens pra que eles possam procurar primeiramente procurar um nível de estudo é pra que quando formar família eles possam ter essa preparação pra enfrentar a responsabilidade que se tem com uma família e também não viver de uma forma tão complicada, quando a gente vê muitas vezes que não basta só você casar com alguém e, ter muitos filhos e depois ver que esses filhos não tem condições de estudar, não tem condições de vestir, de comer de manter essa família já que hoje está mais difícil porque nos tempos dos nossos antigos também era muito mais fácil porque tinha caça em abundancia, tinha peixe em abundancia mas hoje não se tem mais tudo em abundancia, até mesmo, os frutos para serem coletados da floresta não se tem tanto em abundancia por motivo do aumento da população então acaba que muitas pessoas acabam indo pros mesmos locais em busca de peixe de caça de frutos então acaba ficando um pouco escasso isso.

As dificuldades apresentadas pelo tuxaua interferem no modo de vida e consequentemente na cultura, Segundo Loureiro (1992, p. 29), o cotidiano dessas populações

São marcado pela íntima relação com a mata e o rio, por baixo consumo em geral e pela insignificante presença de produtos de origem industrial; pelo caráter artesanal da quase totalidade dos meios de produção e pela inserção numa economia em parte da sobrevivência pessoal e familiar passava ao largo das transações com moeda.

Dominar a natureza é manter com ela uma relação de respeito, valores e crenças, ser bom caçador ou pescador precisa conhecer a natureza e entender como ela comporta-se, domina-la para fazer uso dos recursos naturais sem destruir promovendo a preservação. O indígena apresenta uma relação com a natureza permeada pela cultura, é dela que o índio tira o alimento, as ervas utilizadas na medicina dos povos indígenas tradicional, a madeira e a palha para construção da casa para morar e etc., O ritual capacita o jovem a viver a cultura de forma plena, praticando os afazeres da comunidade, que caracteriza o seu modo de vida. Esse conhecimento do homem sobre a natureza é explicada por Benchimol (1999, p. 56), que denomina de “complexo cultural amazônico”, e explica como,

Um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearão a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terra firme, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado. Dentro desse contexto, desenvolveram-se o homem e a sociedade, ao longo de um secular processo histórico e institucional.

Neste sentido, para Leff (2009, p. 131)

[...] os valores culturais entrelaçam-se com o saber da comunidade sobre as suas condições de produção (saber acumulado numa grande experiência e tradição histórica), manifestando-se tanto na divisão e formas de trabalho, como no conhecimento do meio.

Durante muito tempo os Sateré-Mawé extraíram da natureza, recursos com finalidades de sustento e comércio, tinham como padrões os donos dos regatões com quem comercializavam em regime de escambo a mercadoria retirada principalmente da mata. Desta forma os Sateré-Mawé se relacionaram com os brancos por meio do comércio e a economia de subsistência.

2.2 FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ

Apresentamos aqui algumas descrições de atividades observadas na comunidade Sateré-Mawé, Ilha Michiles. São elas: nascimento, puberdade, alimentação, moradia, família, trabalho, escola, lazer (brinquedos, brincadeiras, jogos e rituais), e religião. A apresentação será feita a partir de uma descrição desses acontecimentos com base em observações e entrevistas cedidas pelos sujeitos da pesquisa, além dos comentários dos moradores e líderes da comunidade. Desse modo, têm-se uma noção de aspectos das atividades que compõe o dia a dia desse povo indígena. Adicionalmente, descrevemos as práticas nas quais as crianças estão envolvidas e principalmente no que se refere às brincadeiras e jogos que as mesmas participam com os adultos na relação cultural. Vamos relacionar a descrição com trechos das entrevistas com os indivíduos da comunidade, afim de, estabelecer maior proximidade com a realidade.

2.2.1 A família e o processo de socialização na aldeia

No processo de socialização e educação da criança Sateré-Mawé, a família ocupa lugar destacado, sendo responsável pela transmissão dos valores e das bases iniciais de formação da criança que por sua vez está articulada com os valores da coletividade. Família e coletividade tecem outros arranjos pouco observados no meio urbano.

Segundo Berger e Luckmann (1978, p. 17), a família se encontra no âmbito da socialização primária, cujo propósito é

[...] levar a criança a interiorizar o mundo das instituições sociais que no seu conjunto compõe uma sociedade, entendendo que existe um mundo social objetivo e agentes socializadores que podem ser pais e professores e indivíduos a serem socializados. Dessa forma é na socialização que as crianças são educadas, seja a educação formal ou informal.

A educação por meio da socialização e mediada pela cultura se encontra com muito mais visibilidade nas sociedades indígenas tradicionais. Desde o seu nascimento, acontece de forma natural a socialização da criança no âmbito familiar tramitando no meio social da comunidade. A criança é cercada de cuidados e ensinamentos iniciados pelos socializadores ou mediadores, inserindo este novo membro da comunidade no convívio entre eles, de forma a ensinar desde os primeiros anos de vida a interiorização do mundo social que ela faz parte.

A relação que a criança tem em casa com a família é classificada pelos autores como socialização primária. Pode-se dizer que é nesta relação que a criança estabelece vários vínculos emocionais, sendo esses os responsáveis pela identificação da criança com os outros membros da família. Os autores que retratam a crianças no período histórico, descreveram aspectos em relação à compreensão do processo de socialização da criança por meio da relação que as sociedades, de modo geral, estabelecem entre a idade cronológica da criança e o que ela faz ou é capaz de fazer. Essa pesquisa revela que em pouco tempo a criança aprende o que lhe é ensinado. Mesmo assim o tempo é extenso o suficiente para que possam ser estabelecidas relações específicas entre o que faz e o que é capaz de fazer.

Isto pode ser visto nos relatos que se referem à atuação dos agentes socializadores dessas crianças, deixando transparecer que o respeito ao ritmo da criança se dá de forma concreta. Parece claro que um tempo social ultrapassa o tempo biológico sem estabelecer etapas ou sequências que regulam a ação dos que cuidam da criança. Essa vinculação se faz presente, principalmente, quando as crianças ingressam na escola. Neste caso, é obrigatório existir uma clara ligação entre a idade e o que a criança sabe ou é capaz de saber fazer, para ambos os sexos.

Finalmente, o que parece predominar na relação com a criança é muito mais uma vinculação entre a capacidade que ela manifesta em aprender durante o empenho dos que dela cuidam na espera de torná-la capaz de realizar uma determinada atividade. Existe uma significativa tolerância nas atitudes das pessoas que cuidam das crianças em esperar que as crianças apresentem certa assimilação do que está sendo ensinado, sem cobrar o tempo ou a perfeição da execução da atividade, mas sim em respeitar o ritmo que elas processam e desenvolvem a partir de suas percepções. Isso é um indicador do processo de cuidado com a criança e caracteriza o povo Sateré-Mawé das outras etnias. Logo para os Sateré-Mawé a participação da criança nas atividades e rituais é de decisão da própria criança que manifestar sua vontade de participar ou não das atividades.

Outra variável do processo de relação cultural dos Sateré-Mawé a ser destacada, é o estabelecimento do ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que nesta comunidade ou sociedade Sateré, o tempo que leva para aprender é determinado pela criança. Existe um tempo amplo para o ensino e a criança individualmente tem o seu próprio tempo para aprender uma determinada atividade. Não se estipula um tempo para as ações das crianças.

Outra característica do processo de ensino e aprendizagem esta associado à forma de ensinar. Na comunidade Ilha Michiles a socialização é intermediada na educação pela cultura que envolve todo o modo de vida dos Sateré-Mawé. Quando nascem, as crianças recebem um

nome em português e possuem registro indígena e no cartório na cidade. Os bebês são cuidados pelas mães até o término dos dias de resguardo, tempo em que a mãe retorna para a roça e as irmãs mais velhas assumem o cuidado das crianças. Embora esse comportamento seja comum nas comunidades indígenas Sateré-Mawé e aparentemente na sociedade envolvente não indígena, a identidade cultural devido aos vínculos emocionais com o grupo ao qual a criança pertence é fortalecida pela interiorização desenvolvida durante a convivência cotidiana na cultura da comunidade.

Como relata Surjus (1998, p. 18), “[...] a socialização implica também os processos de ensino e aprendizagem e, mais uma vez, os vínculos emocionais são determinantes para a interiorização, ou para a socialização”. Nesta afirmação a autora ainda completa que “o processo de socialização envolve a aprendizagem social”, que significa que a criança se identifica com os que estão ao seu redor e interioriza os papéis e atitudes que lhe são ensinados. Podemos observar nas práticas cotidianas das crianças, que são envolvidas desde pequenas a participar das atividades desenvolvidas pelos pais, adquirindo conhecimento e fortalecendo a identidade cultural quando acompanha pelos pais.

Na ilha Michiles, a partir de 02 anos de idade, as crianças acompanham a mãe em todos os seus afazeres na roça, no rio, na casa de farinha, etc. As crianças de 03 anos já possuem certa liberdade e andam livremente em quase todos os espaços da comunidade, ou simplesmente visitam os parentes como avós e tias e brincam com as outras crianças maiores do grupo. As crianças maiores, frequentam a escola e passam uma parte do dia estudando. Neste sentido Surjus (1998, p. 19) relata que “a identidade objetiva atribuída pelos pais é transformada em identidade subjetiva apropriada”.

Como podemos perceber nas palavras do Tuxaua da comunidade,

São adquiridos dentro da família para que eles aprendam esses hábitos básicos como já faz parte tradicionalmente. O banho que muitas vezes são várias vezes ao dia, que as crianças gostam da água e do cuidado da aparecia, zelar para que tenha uma boa saúde, são esses cuidados que temos para que possamos preparar as crianças para o futuro.

O ensino transmitido oralmente pelo diálogo, ou demonstrando de forma prática pelo adulto proporciona a criança a internalizar e aprender os conhecimentos em sua forma de fazer e no entendimento do por que fazer. Assim, a criança se apropria e coloca em prática a identidade objetiva na demonstração das próprias ações e identidade subjetiva. Por exemplo, a criança aprende a tomar banho com os pais, passa a tomar banho porque gostam, mas também, porque entende que faz parte dos cuidados de higiene para ter uma boa saúde. Os

indígenas da comunidade educam os filhos nas práticas culturais de maneira espontânea, desta forma a criança aprende guardando a aprendizagem para a vida adulta.

Para Berger e Luckmann (1985), quando acontece o entendimento é estabelecida uma simetria entre a identidade objetiva e a subjetiva. A socialização na comunidade acontece também entre as próprias crianças que juntas brincam, socializam e trocam o que sabem durante sobre suas realidades objetivas e subjetivas durante a brincadeira. A comunidade possui muitos espaços livres que são utilizados pelas crianças, para brincar. O rio e o campo são os preferidos onde aprendem a nadar praticamente sozinhas ou ensinadas por outra criança mais velha.

Quando não estão brincando, tanto meninos como meninas ajudam a mãe em casa fazendo pequenas tarefas como lavar louça, peças de roupa, varrer casa, descascar mandioca e fazer comida. A formação da identidade da criança aparece como resultado desta socialização. Nesse sentido a autora diz que a identidade é um processo de aprendizagem social que constitui “um ser social”, e revela a formação do “eu social” (SURJUS, 1998). As tarefas determinadas pelos adultos são estipuladas sem tempo para a execução e sem a presença de repreensão. De acordo com um pai da comunidade, “[...] a funcionalidade dessas atividades é determinado pela necessidade, não tem um horário determinado [...] Se elas forem lavar roupa de manhã e só voltarem a tarde não tem problema não”.

A Socialização está sempre presente, a primária acontece no âmbito familiar, porém as etapas de desenvolvimento e crescimento da criança lhe influencia a ter outras socializações com outras realidades fortalecendo os conhecimentos adquiridos na primeira socialização e que lhe dá condições de comparar e reestruturar ou não a realidade subjetiva. Ao ter contato com a sociedade circundante, os indivíduos da comunidade Ilha Michiles socializam como entendem o mundo, o modo de vida e a cultura que eles praticam, absorvendo o que lhes parece propício para melhoria da convivência local na comunidade e fora dela.

Nas sociedades ocidentais modernas, a criança se relaciona também com outros agentes socializadores como escola, professores, colegas de aula, familiares etc. Embora a família seja a maior responsável no processo da formação cultural da criança, a escola se constitui uma grande aliada neste processo quando o professor trabalha as práticas culturais da comunidade no espaço escolar. O professor acumula também a função de pai sendo um mediador importante no processo educativo da cultura indígena. O professor participa do processo de formação pessoal e cultural das crianças, por meio do ensino escolar buscando agregar com os conteúdos da cultura na qual estão inseridas. Assim sendo o núcleo familiar

constituído de pais e irmãos mais velhos, em parceria com a escola mantêm a educação dos hábitos e costumes que caracteriza a cultura do povo Sateré-Mawé.

Na cultura indígena Segundo Berger e Luckmann (1998), a antropologia cultural ensina que o que acontece nos “ritos de passagem” estão relacionados principalmente com a puberdade. O Ritual de passagem praticado na cultura dos Sateré-Mawé envolve todo conhecimento adquirido por meio da comunicação entre pai e filho na socialização primária, em relação à crença que o rito representa na vida dos que passam e completam todo o ritual, o místico e o simbolismo do modo de vida. Para eles uma criança de 10 anos que suporta a dor e completa toda a prova já é homem suficiente para assumir uma família, adquirindo o status de um adulto completo.

O processo cultural que o Rito representa na formação da criança/homem Sateré-Mawé está diretamente ligado a forma como eles acreditam como o mundo foi criado. A origem mítica da tucandeira apresenta três significados: o princípio de organização social, a construção dos corpos, da pessoa e a origem da mulher que é a própria tucandeira. Como cantam no ritual, o significado da construção das diferenças entre a classe dos homens e das mulheres norteia o modo de vida da etnia, sendo interiorizado na criança desde pequena o valor do ritual que ela própria se submete quando se sente pronta. Assim os familiares fazem parte de um dos dois tipos de mediadores que estão diretamente envolvidos no processo de formação pessoal e cultural das crianças.

Em relação a esse processo de educação das crianças Sateré-Mawé, pode-se dizer que estão quase que exclusivamente vinculados ao próprio núcleo familiar, levando em consideração que as famílias que moram na ilha Michiles são quase todos da mesma parentela. As famílias não são muito numerosas, possuem uma média de 03 filhos por casal, sendo formadas por: pais, irmãos, avós, tios, primos paternos e maternos. A convivência diária uns com os outros é então marcada por um contato direto e amplo com os mais variados componentes da estrutura social na qual nasceram.

Podemos observar tal situação no rito de passagem dos meninos que de maneira simbólica representa a crença, hábitos e costumes deste povo. De acordo com Alvarez (2005, p. 14), “[...] o ritual é apresentado como um processo de construção do corpo, tanto pelos interditos alimentares e espaciais, como pela sua associação com a saúde”. Acreditam que a ferroada da formiga age como uma “vacina”, não no tratamento das doenças, mais na construção da saúde ou na medicina preventiva.

Quando demonstram coragem para passar pelo ritual suportando a dor para ser um caçador ou guerreiro, estão associando a construção dos corpos com a construção da pessoa,

como também na relação de subordinação ao cantor representado na relação entre irmão mais velho e irmão mais novo, sendo o cantor o socializador secundário no papel do socializador primário, quando utiliza a música para contar toda a história do rito conscientizando os iniciados na realidade do contexto cultural. Como podemos observar nas palavras de um Sateré,

Os rapazes que hoje participam do ritual tem conhecimento do seu propósito, os cantores cantam pra eles essas informações pra que está sendo feito aquilo. Então antes do ritual começar, eles são orientados pelos cantores que sempre falam pra os iniciados “olha você quer? Se você se quiser como você está querendo você vai ter que começar e vai até o fim, você não pode começar e parar” ai eles já explicam pra eles o porquê, então eles já fazem com o conhecimento. Então têm muitos que às vezes não termina, mas não por falta de conhecimento. Muitas vezes pelo medo ou pela dor, muitos chegam na metade e param, mas a maioria termina, porque são orientados pelos cantores.

Descreveremos parte do ritual para entender a simbologia cultural que mantém viva a tradição cultural que é vivenciada pelos meninos por gerações em gerações. O Rito de passagem da puberdade dos meninos para a idade adulta dos Sateré-Mawé é denominada de Ritual da Tucandeira, e divide-se em três partes: a preparação; o ritual propriamente dito; a reintegração num novo status.

A realização do ritual da tucandeira é perpassada por situações que envolvem diversas dimensões sociais, culturais, corpóreas, desdobrando-se em cuidados com a alimentação, com a demarcação do convívio entre os gêneros. A descrição realizada por Alvarez (2005, p. 6-7), detalha os mecanismos desses cuidados implícitos no ritual.

O período de preparação para os meninos que vão passar pelo ritual é marcado por uma série de proibições: alimentares, espaciais, e outros de caráter sexual. Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (*paraponera clavata sp*), com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias pessoas do grupo. A passagem aconteceria depois de introduzir a mão vinte vezes e passar por um teste de caça e outro de purificação, para completar a mudança de status. A dieta fica reduzida a uma farinha especialmente preparada e a saúva, uma formiga, também conhecida como a pimenta da moça nova. Existe um forte tabu para com o sangue menstrual. Eles não poderão entrar em contato com mulheres menstruadas e são a mulheres mais idosas as que preparam os alimentos destinados aos iniciantes. Os jovens não podem entrar em contato com a água do rio. Esta proibição relaciona-se com o mito do gavião real, segundo o qual as penas usadas nas luvas seriam as penas do gavião real que foi morto pelo *ywania* dos peixes.

Após o período preparatório de dieta, retirada do convívio ordinário na vida cotidiana, inicia-se a “preparação do espaço e dos símbolos” para a realização do ritual. Vejamos a sequência esta fase na descrição de Alvarez (2005, p. 6-7),

Esta parte se inicia com a captura das formigas, a preparação das luvas e a preparação do barracão com a colocação da cerca, que funciona como altar onde serão colocadas as luvas. A captura das formigas é realizada na manhã do dia em que será realizado o ritual. A tocandira tem seu ninho na base de uma árvore que recebe a denominação nativa de *kiusu kiusuhyp* ou *pau da tocandira*, em cuja base se encontra o formigueiro. Depois de coletadas as formigas, o cantador canta para as tocandiras. Depois são levadas num recipiente de bambu para o local de realização do ritual. As formigas são colocadas num recipiente com água e caules e folhas trituradas do caju. Esta mistura de água com as folhas do caju adormece as formigas durante aproximadamente trinta minutos, tempo em que serão colocadas na luva. Existe um grande número de luvas. Existem diversos tipos de luvas da tocandira (*saari*), mais de quinze tipos diferentes de luvas. Os passos da dança têm uma variação onde um dos pés golpeia com mais força, ao tempo que se deslocam lateralmente sem olhar o chão. Os participantes do ritual podem ser classificados de acordo a sua posição, o cantador, que guia o ritual, os iniciados, que introduzirão as mãos na luva, e o resto dos participantes, que se somarão na dança e observarão o desenrolar do ritual.

Após a etapa preparatória, inicia-se o ritual propriamente dito.

O ritual se inicia com o cantador falando às formigas e assoprando a fumaça de um cigarro de tauari para acordar as tocandiras. Nesse momento também são utilizadas umas flautas de bambu com o mesmo propósito. Depois o cantador inicia os cantos e dirige a dança. Os que participam da dança somam-se à fileira que segue o ritmo marcado pelo chocalho amarrado na perna de um dos jovens iniciantes. Os cantos sobre a origem remetem sua interpretação aos tempos míticos, quando os animais eram como gente. O tempo da origem e dos heróis culturais, entre eles *Anumarah ít*, quem entrega o *poranting* para os homens, o tempo da criação dos clãs, da história do Gavião Real (IDEM).

Vários destes mitos foram registrados por Nunes Pereira (1967; 2003), o Padre Uggé (S/D), e Figueroa (1997). Porém nos parece que estão ameaçados por conta da religião que entra nas comunidades e controlam o que os indígenas podem praticar de acordo com as crenças religiosas, como comenta o agente de saúde em entrevista, quando foi perguntado se a religião interferia nas práticas culturais da comunidade, como ele mesmo diz,

Isso realmente pelo o que eu percebo sim tem religiões que realmente impede que alguma cultura seja usada, que seja feita. Agora aqui na minha comunidade só não se faz se a pessoa não quiser mesmo, se na comunidade ela tem vontade, ela faz, ela participa e faz, agora a religião realmente tem coisa que ela impede de seguir aquelas culturas de antes que os nossos antepassados usavam, faziam.

As meninas também passam por um rito de passagem, diferentes dos meninos chegam à puberdade de acordo com o desenvolvimento natural do corpo humano (menstruação), e partir desse acontecimento já podem constituir família. Culturalmente recebem tratamento diferenciado, não podem fazer esforço, ficam isoladas em um local, separadas dos outros e principalmente dos meninos que não podem chegar perto delas. Para este período escolhem uma peça de roupa para vestir, esta peça escolhida somente pode ser usada nesta ocasião. Para dormir usam uma rede exclusiva, depois lavam e guardam para o próximo mês. Este costume é uma forma de proteger as meninas de futuras doenças, principalmente na gravidez. Como comenta o agente de saúde da comunidade,

Elas têm que ter uma redinha feita só para ficarem no decorrer d'aqueles dias que elas estão ali, é o costume, aquela rede é só pra aquilo aí né, aí depois que termina, elas lavam e guardam, e usam quando ficam de novo, elas têm uma rede só pra isso. E tem mais essa, até a roupa delas também é assim, é só para aqueles dias, parou, aí guarda e só vai usar outra vez quando chega aquilo lá, é que elas vão usar aquela roupa de novo. Elas tem um lugar que ficam só, inclusive ali só vai elas mesmo pra lá, o homem não passa ali não, já usam um local separado. É um local que não tem transito, então tudo isso, ficam ali, não vão pra beira, não fazem nada, depois que termina fica normal. Isso é um cuidado para que futuramente a moça fique sadia, não tenha doença.

Durante o período da coleta de dados, não tivemos oportunidade de presenciar este comportamento descrito pelo agente de saúde, em relação às meninas, por isso não podemos afirmar que esta prática de isolamento em um lugar específico seja ainda realizada pelas adolescentes da comunidade, todavia encontramos relatos em outros autores pesquisados.

Por outro lado algumas práticas culturais que faziam parte da cultura foram abolidas do cotidiano por conta das mudanças sociais e financeiras que o contato com a sociedade circundante proporcionou. Por exemplo, a religião impede a prática do tarubá (bebida à base de mandioca que é mastigada e cuspidada num balde para fermentar). Como nos diz o indígena Sateré,

Eu também observo que os antigos eu ainda vi dos meus avós que não tinha essa bebida, essa variedade de bebida que vem de fora, que os indígenas já chegaram até lá eu lembro muito bem os meus avós não todos e também não os jovens só mesmo os adultos que pra nós é chamado de tarubá eles fazem a massa de mandioca aí deixa fermentar na gareira e ela vira cachaça, enquanto tá novo fica bem docinha e a pessoa come e não se embriaga, mas depois de fermentada vira a cachaça pura. Usava-se para se alegrar para trabalhar e dançar. Hoje não fazem mais, foi esquecida porque agora vão, no mercado e compram cachaça. Usam o dinheiro para comprar. Poucas pessoas sabem fazer e por isso está desaparecendo.

Antes o pagamento era por troca, não em espécie. Os indígenas entravam na mata e traziam o produto para trocar em forma de escambo com os comerciantes que os indígenas chamavam de “patrões”, faziam a troca e vendiam a mercadoria na cidade de Maués, compravam de um tudo do pau rosa até a vassoura, estes “patrões” foram os primeiros comerciantes de Maués. De acordo com o agente de saúde, “*Se trocava produto por produto, se derrubava árvore para virar dinheiro e depois ficou sem*”.

Anteriormente, os barcos subiam o rio para a cidade de Maués cheios de toras de árvores e produtos para a troca, hoje os barcos vão cheios de isopor para trazer a mercadoria que eles compram com dinheiro em espécie. “*Agora vão receber o dinheiro do governo e voltam com as compras em isopor, a maioria vive dos benefícios que o governo dar*”.

Os animais de nativos que os indígenas caçavam para comer, mas com o desmatamento, a caça que era farta ficou escassa. Eles só caçavam para consumo, mas com o aumento da população e o desmatamento os animais desapareceram. Da mesma forma os peixes, na área tinha muito tambaqui, mas a água foi poluída pela criação de gado, e os peixes foram desaparecendo. Da mesma forma os animais de casco (quelônios), tanto comiam como comercializavam até desaparecerem, a esperança para esses bichos voltarem é o projeto Pé de Pincha.

2.3 AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE

A cultura dos Sateré-Mawé oferece para as crianças, a liberdade de ocuparem os espaços físicos na medida em que vão crescendo. Brincam, trabalham, estudam e participam de todos os acontecimentos da comunidade de maneira geral. É comum encontrá-las na beira do rio, brincando na água ou na areia, em grandes ou pequenos grupos, geralmente com os irmãos mais novos ou mais velhos, meninas ou meninos, primas e primos que se reúnem para compartilhar esse momento livre e praticar algo que aprenderam com os mais velhos, principalmente brincadeiras.

Ao brincar também aprendem a conviver em harmonia com a natureza, se divertem imitando os animais ou cuidando deles, como é o caso dos quelônios. A comunidade desenvolve um projeto em parceria com a UFAM que se chama Pé de Pincha, eles mantem um berçário construído na praia do rio em frete a comunidade, para gerar os ovos que ali ficam enterrados, e depois que os quelônios nascem eles marcam a data de soltura, realizam uma festa comemorando este evento. Demonstram que o brincar tem muito mais significado

do que as ações motoras realizadas durante os movimentos da brincadeira, o que vai além de se movimentar é vivenciar a cultura enquanto brinca.

Como já foi dito, as crianças circulam e brincam na comunidade com muita liberdade, mas isto não quer dizer que não tem sempre um adulto do núcleo familiar como os pais, avós, tios ou mesmo o professor observando e tomando conta mesmo que de longe, os passos que a criança dá.

Esta situação observada na comunidade é apontada por outros autores que pesquisam as sociedades indígenas brasileiras como algo comum em todas elas. As crianças vivenciam uma liberdade quase sem limites, participam de tudo que acontece na aldeia e punição quase não acontece, Lopes da Silva e Nunes (2002); Vidal (1977)¹³, discutem as mesmas observações, mas isto não quer dizer que haja um descontrole ou falta de controle por parte dos adultos na disciplina e educação das crianças, pelo contrário o comportamento do mais novo ao mais velho demonstra o limite, o respeito a ordem e a consideração aos ensinamentos de forma espontânea e consciente. De acordo com Nunes (2002, p. 72),

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. Afinal, 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 deles vão tomando consciência.

Neste sentido, funcionalidade da permissão para autonomia das crianças indígenas Sateré-Mawé, reflete na forma de brincar, no aprendizado das práticas culturais domésticas e no relacionamento interpessoal com os outros e a natureza.

Mesmo assim o cuidado para que elas não se machuquem nas atividades que fazem brincando ou trabalhando é grande, mesmo que aparentemente não se percebe o perigo existe. Cair de uma árvore, se afogar, tropeçar e cair, cortar os pés. São riscos que as crianças correm ao se movimentar brincando, e o brincar parece estar inserido em todas as ações das crianças Sateré-Mawé, é perceptível a espontaneidade, o prazer, o descompromisso com resultados de rendimento desportivo, ou até mesmo o tempo de se realizar determinada tarefa, mesmo

¹³ Ver comentários destes textos no artigo “o lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”, parte II, e também outros autores do livro *Crianças Indígenas, Ensaios Antropológicos*.

trabalhando¹⁴ se divertem sentindo prazer no que fazem por compreender que faz parte da cultura e, por isso, se divertem fazendo. Como relata o professor,

A funcionalidade dessas atividades é determinado pela necessidade, não tem um horário determinado, eles só fazem esse trabalho no momento que tem algo pra eles fazerem, no caso se tem louça suja a mãe pede pra elas fazerem, se tem roupa suja da mesma forma e também com o alimento. Se elas forem lavar roupa de manhã e só voltarem a tarde não tem problema não, a roupa de ontem ela lava hoje de manhã e quando ela não quer lavar de manhã, ela comunica a mãe que vai lavar a tarde.

O mundo do trabalho abrange os afazeres domésticos, a roça, fazer farinha, e muitos outros como o puxirão¹⁵ que não acontece com frequência, mas envolve toda a comunidade, inclusive as crianças. Esta atividade é um meio de motivação que envolve as crianças nos trabalhos dos adultos, que eles executam com prazer e por isso e tem o mesmo sentido da brincadeira.

Percebemos que as crianças gostam de brincar no rio, na mata, no campo se relacionando com a natureza praticando a cultura, essa característica do modo de brincar é similar em muitas crianças indígenas no Brasil, mas a aproximação com a cultura dos brancos, eles incorporam novas formas de brincar (SILVA, MACEDO e NUNES, 2002; DEL PRIORE, 2002).

A maioria das crianças da Ilha Michiles, vive na área, e muitas não frequentam a cidade, o contato com a sociedade circundante é devido a comunidade receber muitos visitantes brasileiros e estrangeiros, por meio do consorcio que depois de analisar os pós e contras aceita os projetos oferecidos à eles. Assim passam a conhecer e praticar a cultura dos visitantes, como acontece com as brincadeiras e jogos que as crianças incorporam e se apropriam dessa nova forma de brincar. Como explica o professor da comunidade,

Tem brincadeiras que elas executam que nem eu não tinha ideia que elas conheciam, mas nós tivemos a visita de uns pedagogos italianos que passaram muitas brincadeiras, e muitas brincadeiras que ela brincam, aprenderam com eles, eu entendo mais das brincadeiras da cultura mesmo, do que eu sei das brincadeiras da cultura eu coloco pra eles e eles aprendem assim, eles fazem a experiência deles e brincam assim, inclusive algumas são iguais as do branco muda só o nome, a expressão as palavras, mas a estrutura de organização é a mesma.

¹⁴ Vários outros tipos de brincadeira que agente sabe que agente utiliza como lazer no dia a dia da gente. Muitas das vezes até mesmo quando estamos trabalhando agente brinca e agente já usa o trabalho um lazer pra nós que moramos na aldeia.

¹⁵ Eles trabalham na roça e, na limpeza nas áreas da comunidade com puxirum (mutirão de trabalho e comida. Trabalham juntos e socializam o alimento também).

A reflexão que apresentamos nesse momento é que as crianças Sateré-Mawé que vivem na comunidade Ilha Michiles são sujeitos ativos e criativos e que encontram juntos aos mais velhos, na socialização familiar, condições para sustentarem simultaneamente sua herança cultural e os novos conhecimentos aprendidos na relação intercultural com a sociedade circundante. Podemos conferir nas palavras das crianças Sateré-Mawé entrevistadas, essa mistura do brincar aprendido na cultura e no relacionamento intercultural que se manifesta num conjunto variado de brincadeiras e jogos.

Os meninos gostam de barra bandeira, manja esconde, de bola, garrafão, pincha, disputa carreira. As meninas gostam de barra bandeira, boneca, bola, queimada, manja esconde. Todos gostam de brincar de pular das árvores no rio, dançam e cantam o gavião e mõi-mõi, e até de maneira lúdica e simbólica brincam do ritual da tucandeira. Analisando as preferências das brincadeiras notamos que tanto os meninos como as meninas gostam e brincam das mesmas.

Ao observar as crianças Sateré-Mawé que moram na área indígena demarcada, e afastada da vida urbana, percebemos que brincar é realmente inerente à condição de ser criança, e que a ludicidade também faz parte das atividades próprias desta faixa etária. Elas apresentavam uma sujeira no corpo inteiro principalmente no rosto, tivemos a impressão de que brincavam talvez de rolar no chão, ou de um jogar terra um no outro.

A primeira vista podemos pensar que são crianças descuidadas sem atenção de um adulto para dar limitações ou prevenir dos riscos que são causados quando se brinca com areia. Uma pessoa etnocêntrica que olha para a aparência, julgando segundo os seus próprios conceitos pode cometer este engano. A sujeira representa simplesmente a liberdade de brincar, a autonomia na brincadeira, sem precisar da mediação de um adulto, elas estabelecem as regras de acordo com o que já aprenderam nas relações sociais e culturais com a comunidade, e através da corporeidade colocam em prática os movimentos que representam a linguagem corporal vivida no cotidiano.

O mesmo comportamento observado entre as crianças da Ilha Michiles foi apresentado nos trabalhos consultados acerca da realidade de outras etnias (NUNES, 1999; COHN, 2002; GOSSO, 2004; BICHARA, 2002) as crianças parecem também não serem alvo dos “sentimentos” pelos quais passa a criança ocidental moderna: o cuidado excessivo, a educação formal, a higiene e saúde física como processos de disciplina e moral (ARIES, 1981). A realidade encontrada na pesquisa está mais próxima das descrições etnográficas que apontavam para a diminuição dos cuidados a partir do momento em que as crianças aprendam as primeiras palavras em torno de 2 ou 3 anos de idade (BORGES, 2002).

Muitos dos diversos visitantes (turistas, técnicos, missionários, pesquisadores estudantes...) constantemente se chocam e questionam os perigos da “liberdade excessiva” das crianças, a participação de crianças em atividades produtivas (como a plantação na roça, o puxirão), o “descaso” adulto com a saúde e com os cuidados infantis, que andam descalças, na chuva, pouco abrigadas, próxima de cachorros, galinhas, etc.

Todavia esta é uma impressão enganosa, pois, as crianças apresentam segurança no que fazem, na educação, na higiene e apresentam boa saúde física. Tais práticas parecem ser de caráter fundamental para o desenvolvimento das crianças como condição indispensável para o exercício da liberdade infantil. As crianças, por sua vez, vivenciam esta realidade diariamente em seu cotidiano lúdico, de modo que se evidencia, a partir da observação realizada, a importância desta prática para seu desenvolvimento como pessoa em seu contexto sociocultural.

Durante a pesquisa de campo, houve momentos de grande preocupação por conta de algumas atividades que colocavam em risco a segurança das crianças, principalmente nas atividades que elas usavam facas para a realização das tarefas. Na escola usaram as facas e facões para descascar talas de arumã para a confecção de peneira, e na praia também faziam uso da faca ou facão no berçário dos quelônios para cavar os buracos e enterrar os ovos, os momentos tensão eram extensivos nas brincadeiras realizadas pelas crianças no rio, quando eles buscavam os pontos mais altos possíveis das árvores, para pular em forma de salto mortal.

Ao mesmo tempo, não podia esconder minha surpresa frente ao fato de que não presenciei qualquer acidente grave entre as crianças, o que demonstra que desenvolviam conhecimentos, procedimentos e esquemas relativos às competências adequadas e necessárias para estas brincadeiras, construindo e elaborando sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 2012).

Outra forma de demonstrar a ludicidade, se apresenta nas tarefas domésticas que as meninas são responsáveis pela realização, tais como: tomar conta dos irmãos e irmãs menores enquanto a mãe está na roça, lavar louça e roupa, varrer a casa, cozinhar, levar água para casa etc. Essas tarefas que as crianças realizam são tarefas de grande responsabilidade no mundo adulto, mas que são realizados com um desempenho satisfatório pelas crianças. Tudo é baseado por um significado real e uma aplicabilidade concreta, e que são incorporados como algo normal dentro da cultura.

Nunes (2002) relata que “brincar de fazer coisas de verdade”, como tarefas domésticas são permeadas por significados reais e tem aplicabilidade concreta. No contexto indígena a criança aprender a trabalhar se preparando para o futuro, porém realizada de forma lúdica, as

crianças se divertem fazendo tais atividades sem se preocuparem com espaço e tempo para tais práticas.

Mesmo assim, elas não abrem mão de vivenciar a ludicidade, nas atividades por mais adulta que seja, está presente o componente lúdico na corporeidade, ao lavar a roupa, por exemplo, a criança aproveita o tempo no rio para brincar, ou com as outras crianças ou com a própria roupa que está lavando, quando leva a mesma para o meio do rio, brincando de mergulhar, ou mexendo a roupa, ou até mesmo imitando que a roupa é uma cuia para pegar água, ela vai tirando o sabão, quando volta a roupa já está pronta para ser exprimida. É interessante ver como elas não se aborrecem ao realizar essas tarefas, pois fazem brincando, e brincando aprendem a fazer.

Neste sentido, As crianças Sateré-Mawé, desde muito pequenas acompanham a mãe nas atividades domésticas, no rio, na casa de farinha e no roçado, tanto no plantio como na colheita, adquirindo conhecimento pela observação, aprendendo a diferenciar e escolher a melhor forma de plantar, cultivar e colher os produtos que a aldeia consume. Como um aprendizado para que elas possam executar depois sem a presença do adulto, além disso, são portadoras de liberdade, como Nunes (2002, p. 10) acrescenta:

A liberdade experimentada pelas crianças no período da infância permite às mesmas uma melhor compreensão e partilha social. As crianças indígenas vivem numa permissividade quase sem limites, são onipresentes, ou seja, estão presentes em todos os espaços da aldeia e áreas circundantes. As punições não acontecem. Os adultos assistem as vivências das crianças com a complacência e a tolerância que lhes tornam quase cúmplices.

Comparando a criança indígena Sateré-Mawé, com uma criança urbana não indígena, encontramos muitas diferenças no seu modo de vida. O que nos chama a atenção é que percebemos que por algum motivo com maior frequência, há certo distanciamento dos adultos com as crianças durante as atividades cotidianas. A escola aparece na vida da criança urbana muito cedo, sendo delegado a esta instituição, os cuidados e educação que, nesta fase, necessita dos pais para ensina-la a conviver dentro de uma estrutura familiar o modo de vida que culturalmente lhe pertence.

Ao contrario se encontra a criança indígena Sateré-Mawé, que durante os seis primeiros anos de vida tem como tutora a mãe ou irmã mais velha responsável pela sua educação e cuidado. A criança aprende acompanhando desde muito pequena o modo de vida dos Sateré-Mawé. Além dos pais e irmãos, os parentes próximos como os avós, tios (as) e

primos (as), participam da vida desta criança, ensinando praticas que fazem parte da cultura do seu povo.

A escola na comunidade Ilha Michiles, é uma extensão da educação familiar dos alunos, promovendo no dia a dia a manutenção da cultura por meio dos conteúdos escolares. O professor pertencente à mesma etnia se transforma num transmissor e executor da cultura, valorizando a identidade cultural do seu povo por meio da educação formal.

A escola é usada como um espaço educacional e cultural, trabalhando o conhecimento que vem de outra cultura contextualizando com a local, a participação dos pais é positiva no sentido em que apoiam a escola em todas as atividades escolares, por outro lado à escola na figura do professor comunica aos pais às atividades que desenvolve, fortalecendo assim a parceria escola/pais, favorecendo o ensino/aprendizagem da educação formal dentro dos padrões culturais da comunidade. Culturas, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras e, sobretudo, enquanto possibilidades da interculturalidade com a sociedade circundante.

Podemos dizer que a educação das crianças indígenas, nas escolas dentro da área indígena, possui características diferenciadas, e a chegada da escola na aldeia oportunizou a criação de um espaço de trocas, conhecendo e respeitando ao modo de vida de outras culturas, mas, principalmente fortalecendo a sua própria cultura. Concordamos com Barros (2012, p. 76) quando diz que:

A função do professor em trabalhar a interculturalidade não é muito fácil, possibilitar a construção de tais características nas práticas pedagógicas da escola indígena Sateré-Mawé. Deste modo, se faz necessário que o professor realize, concretize ações educativas que possibilitem às crianças indígenas irem além do que é ensinado pelas disciplinas da base comum do currículo nacional, sobretudo, rompendo as barreiras rígidas dessas disciplinas e superando o modelo da racionalidade técnica, que impede a interculturalidade entre os conhecimentos e saberes desenvolvidos pelas duas culturas: a ocidental e a indígena. Sendo assim, o professor indígena pode facilitar e interferir para que a aprendizagem através do brincar conduza os processos de desenvolvimento cultural na interação social, seja de quem aprende ou de quem ensina.

As brincadeiras das crianças Sateré-Mawé da comunidade Ilha Michiles está muito imbricada na cultura não indígena, pois, percebe-se claramente a mistura de brincadeiras executadas por elas que é muito similar as brincadeiras encontradas na cidade. Eles próprios confessam que aprenderam com os brancos. As brincadeiras de origem indígena como arco e flecha para caçar e pescar, que é passada de pai para filho em outras comunidades, na Ilha Michiles, ela é ensinada na escola. Ou seja, a escola substituiu a função do pai de passar para o filho os conhecimentos culturais que ele possui.

2.3.1 Brincadeiras, atividades lúdicas e brinquedos

As brincadeiras, atividades lúdicas e brinquedos das crianças Sateré-Mawé da comunidade Ilha Michiles, estão imbricadas com os padrões da cultura indígena e não indígena evidenciado explicitamente na mistura de brincadeiras executadas por elas, que é muito similar às brincadeiras encontradas na cidade, assim também em relação aos mediadores brinquedos, como bola de futebol e boneca. Eles próprios confessam que aprenderam com o não índio.

As brincadeiras de origem indígena como arco e flecha para caçar e pescar, que geralmente são passadas de pai para filho, encontram na Ilha Michiles o apoio da escola para o ensino dessas brincadeiras, ou seja, a escola substituiu a função do pai e da própria comunidade, como mediadores culturais junto aos filhos e alunos. Esse processo indica que os próprios adultos indígenas estão esquecendo ou delegando a outros os conhecimentos culturais tradicionais que possuem.

Neste tópico buscamos identificar, caracterizar e refletir sobre as brincadeiras, jogos, atividades lúdicas e brinquedos, os quais foram referidos pelas crianças e pelo professor nas sessões de entrevistas. A abordagem empírica ocorreu a partir de questões objetivadas num roteiro, sendo elas: 1. Quando vão brincar, como vocês se reúnem? 2. Quem escolhe a brincadeira? 3. Que horas vocês costumam brincar? 4. Quais as brincadeiras que brincam na comunidade? 5. Quais as preferidas? 6. Quem ensinou essas brincadeiras? 7. Conhecem alguma brincadeira que é de origem Sateré? 8. Vocês brincam de arco e flecha? 9. Quem ensinou? 10. Você ajuda a mãe e o pai nas atividades em casa? 11. Qual o serviço que você faz? 12. Você gosta de realizar essas tarefas? 13. E no rio gostam de brincar? 14. Como vocês brincam no rio?

As brincadeiras e jogos ocorrem em espaços e tempos diferenciados, que pode ser no campo, próximo as casas, na mata ou no rio, definido pela presença das crianças que escolhem o local entre as áreas de convivência e espaços de lazer da comunidade; uns chamam os outros, se agregam, se organizam, escolhem a brincadeira, e começam a brincar. As crianças indicam como iniciam as brincadeiras, como compõem os agrupamentos e quais as sequências de atividades correspondentes para convidar, iniciar a brincadeira e concluir a brincadeira.

A resposta a seguir mostra o movimento das ações, do tempo e do próprio espaço de realização e conclusão das brincadeiras: “*Vamos chamando [uns aos outros], ai chega gente, daí a gente toma banho [no rio] ai demora um pouco quando a nossa mãe chama a gente*

sobe”. A atividade de brincar ocorre por motivação própria e acerto quando da composição do grupo de crianças. “[...] as crianças mesmos [quem escolhe], *Quem quer brincar? Aí quando escolhe uma agente brinca daquela que a agente escolhe*”.

Na interrogação acerca dos horários e tempo que dispõem para brincar, as crianças revelam a inexistência de tempo determinado, programado pra brincar, não havendo controle dos adultos quanto às atividades lúdicas da criança. Ressalta-se que os únicos horários programados pelos adultos pelas crianças são as atividades domésticas e as atividades na escola. Todos os outros “tempos cotidianos” se apresentam livres para a criança: “[...] a gente brinca qualquer horário”. “A gente ajuda a nossa mãe primeiro, depois a gente fala pra nossa mãe pra brincar um pouco”.

Nas observações realizadas, identificamos crianças durante todo o dia em atividades lúdicas. Mas predominam os horários de brincadeiras a partir da tarde, depois das 15 horas até o anoitecer. O critério para encerrar as brincadeiras é “brincam até cansar”. Quando interrogados sobre as principais brincadeiras na comunidade e aquelas que mais gostam, as crianças são enfáticas e indicam as brincadeiras com maior frequência e que mais lhes agradam. A barra-bandeira¹⁶, o jogar bola/futebol, o esconde-esconde¹⁷, a queimada¹⁸ e a boneca aparecem na hierarquia das preferências.

Salta à vista que a brincadeira do arco e flecha não apresenta destaque entre as brincadeiras, sendo citado apenas por duas dentre as dez crianças entrevistadas, e ainda assim sem detalhamentos. A este respeito, salientamos a informação do professor, que afirma fazer

16 Barra-bandeira; Brincadeira tradicional com os seguintes descritores na realização pelas crianças indígenas pesquisadas. Material: dois galhos pequenos de árvore. Descrição: duas equipes com o mesmo número de participantes, posicionados em fileira na frente da outra, separadas pela linha central do campo. Ao fundo do campo está posicionada no chão, a bandeira que é representada pelos galhos de árvore. O objetivo do jogo é tirar do campo adversário e trazer para o seu campo a bandeira do oponente. Para defender a bandeira em seu campo, cada equipe poderá “colar” a partir do toque todos os adversários que invadirem o campo. Os componentes que são colados poderão ser descolados por um colega de equipe que não está colado. Se conseguir pegar a bandeira sem ser colado e chegar ao seu próprio campo será vencedor.

17 Manja-esconde Material: nenhum. Descrição: um participante será escolhido para procurar os colegas. Este de costas para o restante do grupo, conta até 31 enquanto que os outros participantes se escondem. Ao final da contagem, fala “lá vou eu”, e sai a procura dos colegas. Quem for avistando, corre até o seu lugar de contagem e grita “31” e o nome de quem avistou. O objetivo de quem se esconde é chegar no lugar do 31 sem ser avistado. O último participante, se não for avistado e conseguir tocar na marca, salva todos os que foram vistos anteriormente. Caso todos sejam encontrados, o primeiro a ser descoberto será o próximo a procurar os colegas.

18 Queimada. Tipo de brincadeira tradicional com os seguintes descritores. Material: bola, Descrição: duas equipes com o mesmo número de participantes espalhadas cada uma no seu campo de jogo com o objetivo de dificultar a ação do adversário, que tentará “queima-las”, arremessando a bola em seu corpo. Os atingidos pela bola de forma direta (sem receber com as mãos e sem que a bola toque no chão ou outro companheiro) serão considerados “queimados” passando a ocupar o cemitério que fica no espaço atrás da linha de fundo do campo do adversário, onde poderão queimar os colegas da equipe oponente. Ganha quem eliminar a equipe adversária primeiro.

na escola atividades envolvendo o arco e a flecha como atividade de caça, pesca e brincadeira indígena.

Por outro lado, as crianças também revelam que realizam brincadeira intitulada “pincha”¹⁹ apreendida com pedagogos italianos de uma Organização Não Governamental, que passaram pela comunidade e realizaram intercâmbio entre as brincadeiras indígenas e as brincadeiras ocidentais de origem italiana. Curiosamente é esta foi a única brincadeira identificada como totalmente estrangeira.

Em relação as origens das brincadeiras, as crianças demonstram desconhecimento, tendo algumas enfatizadas que a barra-bandeira e esconde-esconde são brincadeira indígenas que resultam de invenção própria: “[...] *nós fomos inventado primeiro acho que é da barra-bandeira*”.

O futebol também é outra brincadeira de origem externa a Comunidade indígena e bastante referida pelas crianças, praticada por meninos e meninas e com regras bastante diferentes do futebol tradicional; também sem critério de quantidade, gênero ou idade dos participantes de cada equipe. Podem ocorrer termos duas equipes em campo com números diferentes por time, com crianças, meninos e meninas de idade diferente.

A indicação do rio como “lugar” de brincadeira é bastante enfatizado pelas crianças, apresentando-se como espaço privilegiado onde se realizam as mais variadas atividades: “*aprender a lavar roupa, lavar mandioca*”, tomar banho, se refrescar, “*brincar de mãe*”²⁰, e, principalmente, “*brincar de pular na água*”.

Observamos que o brincar no rio não sofreu influência externa. Para as crianças e também para os adultos da comunidade, as atividades no rio são orgânicas, naturais e espontâneas: as crianças aprendem a nadar sozinhos. Brincam de mãe (uma espécie de manja pega) que é uma brincadeira criada por eles, e segundo o tuxaua da comunidade eles também brincam de competir no nado e no fôlego. Os adultos não brincam na água e nem interferem

¹⁹ No meio da Educação Física, este jogo é mais conhecido como Gemerson, considerado uma brincadeira tradicional. Os materiais necessários para o jogo são: 5 pinchas, 1 bola, um quadrado desenhado no chão com 01 quadrado em cada canto e 01 no meio.. Descrição: Posicionam-se todas as pinchas empilhadas no quadrado central. Cada equipe se posiciona atrás das linhas marcadas a 1m do campo. Cada equipe tem uma tentativa para jogar a bola e espalhar as pinchas. Quando uma equipe acerta as pinchas, então o jogo de corrida e estratégia começa. A equipe que derrubar as pinchas ganha o jogo devendo arrumar as 5 pinchas nos 5 quadrados e gritar: GEMERSON! A equipe que não derrubou às pinchas ganha se conseguir “matar” com a bola, todos os membros da outra equipe antes deles completarem o gemerson, ou seja, colocar as cinco pinchas no quadrado.

²⁰ Esse tipo de brincadeira indicado equivale a conhecida “manja-pega”, a qual se caracteriza como brincadeira tradicional, onde uma criança é a manja e precisa correr e perseguir as outras crianças que, ao toca-la, transfere o representante da manja na brincadeira. Esta brincadeira também é conhecida como “Pira” entre a etnia Tucano (Cf JUREMA, 2001).

na brincadeira das crianças, apenas observam ou torcem por seus filhos e motivam com palavras de incentivo quando tem competição.

O envolvimento das crianças nas atividades domésticas, indicam uma prática cotidiana referidas pelas crianças, mas sem apresentar qualquer sinal de oposição, insatisfação ou aborrecimento. Elas indicam essa participação através de várias atividades, dentre as quais salientam-se: *“descascar mandioca, lavar mandioca, ajudo a jogar água do pote, e tudo que ele [Pai] manda a gente faz”*. As crianças revelam ainda que muitas atividades domésticas representam aprendizagem através da brincadeira: *“[...] as vezes a gente brinca lavando roupa, ou varrendo casa”*.

Chegar ao espaço onde ocorre o brincar (campo, rio, praia, entorno das casas, mata), tomar banho no rio, reunir para escolher a brincadeira, brincar, e aguardar a chamada da mãe define o itinerário cotidiano do envolvimento das crianças com as brincadeiras. Os “outros tempos”, como já sinalizado irão compor a participação na vida doméstica, diferenciando meninos de meninas, e o envolvimento institucional com as atividades escolares, principalmente pelo turno matutino.

Dentre as brincadeiras tradicionais de origem propriamente na etnia Sateré Mawé, os entrevistados adultos e crianças destacam o “mã-i-mã-i”, o qual apresenta singularidade por envolver canto, dança, centrando nos vínculos orgânicos entre a criança, a mãe e a natureza. Necessário se faz descrever esta brincadeira/dança/cantada tradicional indígena.

No “mã-i-mã-i”, as crianças formam uma coluna, menos uma delas que fica separada com uma cuia cheia de farinha de mandioca e uma colher na mão. A brincadeira tem início quando as crianças que formam a coluna começam a cantar em Sateré e se movimentam em linha sinuosa. Param de andar e cantar quando o último da coluna sai cambaleando na direção da criança que está com a comida na mão. Depois de alimentado ele volta para a coluna, atrás da primeira da coluna. A brincadeira termina quando todos são alimentados.

Podemos destacar alguns aspectos importantes para a comunidade Ilha Michiles e que as crianças representam nas brincadeiras. São eles: **a língua materna** – a brincadeira é cantada em Sateré e conta a estória de um pássaro que sai do ninho enfraquecido em busca de alimento, encontra a mãe e esta alimenta seu filho, brincando e cantando as crianças mantém a oralidade na língua materna, item importante para não cair no esquecimento à prática do idioma. **Os vínculos emocionais** – nitidamente representados na relação de mãe e filho demonstrando a socialização primária no meio familiar e o cuidado da mãe com o filho de alimentá-lo, outro item importante na cultura Sateré, o cuidado com os recém-nascidos. **A alimentação** – é servida na cuia a farinha de mandioca representando o alimento que tem

grande importância para a cultura e que faz parte da própria identidade indígena. **A relação com a natureza** – dramatizam na brincadeira uma situação que acontece na natureza, demonstrando um conhecimento próximo da vida animal, esse conhecimento também reflete no respeito e cuidado com a natureza.

É interessante eles apresentarem uma preferência pela brincadeira ou jogo de futebol. Este esporte está no gosto de todos da comunidade independente da idade ou do gênero. O jogo acontece no final da tarde, brincam para suar e depois vão para o rio tomar banho. A impressão que dá assistido o jogo, é que o mais importante é correr atrás da bola, eles gostam de ficar disputando-a sem apressar a finalização da jogada e converte-la no gol. Minha avaliação era que por não saberem a técnica dos fundamentos e o conhecimento da tática do jogo eles jogavam sem conseguir converter a bola no gol por pura falta de habilidade.

Eles aprendem o futebol através da televisão então reproduzem no campo o que veem na tela. Mas olhando por outra lente o jogo se transforma em algo muito maior que uma disputa, as relações estabelecidas entre todos não são de ganhar e perder ou quem vai ser o artilheiro ou o melhor zagueiro, mas me parece que serve para fortalecer as amizades ou a satisfação de esta entre amigos correndo atrás de uma bola que é o brinquedo que intermedia esta relação. As representações simbólicas das crianças elas são vividas independente da cultura em que ela está inserida.

Um aspecto que chamou bastante a atenção foi o fato das brincadeiras não serem separadas por gêneros, nem por idade, faixa etária ou mesmo quantidade de pessoas por equipe. Todas elas brincam juntas, ou das mesmas brincadeiras, sendo bastante flexíveis os critérios. Pode ocorrer também de crianças ficarem observando as brincadeiras de outras crianças; ficam sentadas, algumas conversam, torcem, se manifestam; e as vezes se incorporam nas brincadeiras coletivas. Não observamos qualquer pressão entre as crianças para que todas participem das brincadeiras, ocorrendo momentos diferenciados de inserção, retirada, observação e participação.

A relação entre as brincadeiras motoras de correr, subir em árvore ou brincar no rio e a liberdade que elas possuem para realizar estas atividades se destaca em comparação com a sociedade urbana envolvente, uma vez que essas brincadeiras oferecem riscos de queda, escorregões, traumas por choque, ferimentos, afogamentos e outros perigos inerentes a estas brincadeiras.

Pensamos que os resultados encontrados retratam a diversidade possível no contexto das relações culturais e interculturais da comunidade indígena da Ilha Michilles em Maués-AM, definindo padrões de singularidade e de intercâmbio com a sociedade circundante,

definindo traços da universalidade do humano e mantendo parâmetros tradicionais Nas palavras de Cohn (2002, p. 43), “[...] como homens de diferentes contextos dão sentido ao mundo que vivenciam e à sua experiência de humanidade”, em nosso caso, como aquelas crianças aprendem as tarefas culturais por meio do brincar.

Na pesquisa de campo realizada na comunidade Ilha Michiles, não foram observadas variações de brinquedos. Encontramos crianças realizando tarefas com facas ou facões como se fosse um brinquedo. As crianças durante a entrevista falaram que brincavam com arco e flecha e com brinquedos industrializados como bonecas de plástico, carrinhos e caminhões plásticos, bola de borracha. Percebemos uma variação maior nas outras comunidades do rio Marau e Miriti que fizemos na primeira visita à área.

Além dos “brinquedos” acima citados as crianças também destacam os computadores que foram instalados em um laboratório construído pela comunidade em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas (IFAM). Os computadores são utilizados como recurso pedagógico, principalmente os vídeos, e as atividades escolares uma vez que a comunidade não tem conexão com a internet. Também à comunidade dispõe de acesso a TV através de antena parabólica, salientando a ênfase na audiência em programas religiosos. Tanto para as crianças como para os adultos, a TV como e os dispositivos informáticos são menos apreciados que o jogo de bola ou as interações e atividades lúdicas nos espaços coletivos da comunidade.

Os brinquedos industrializados chegam na comunidade como presentes de visitantes ou mesmo comprados pelos adultos e que são incorporados na cultura infantil da aldeia. Durante a pesquisa de campo presenciamos a utilização de diversos objetos e materiais nas brincadeiras das crianças da Ilha Michiles. Alguns desses objetos e materiais são de origem industrial e outros são produzidos na própria comunidade ou ainda pela imaginação da própria criança.

Conforme destacou Benjamin (1984 apud OLIVEIRA, 2007, p. 132),

Brinquedos também seriam objetivações de um diálogo simbólico entre a criança e seu povo, na medida em que seriam impostos pelos adultos e condicionados pela cultura econômica e, sobretudo, técnica dos diversos grupos sociais, que ganha certa emancipação a partir de sua cooptação pela indústria capitalista. Teriam, seja como produto ou base de produção, relação direta com a realidade sociocultural em que estão inseridos, tanto no que se refere ao sistema cultural de maneira geral, como mais especificamente com a cultura lúdica das crianças em questão.

Pensar o brinquedo como mediador das atividades lúdicas e brincadeiras da criança requer pensa-lo como “produto ou base de produção”, ou seja, os brinquedos de origem externa a comunidade e os brinquedos que representam resultado do artesanato, da elaboração dos adultos, ou das próprias crianças. Para uma comunidade indígena distante dos grandes centros urbanos parecem fora da realidade pensar estes dois aspectos. Todavia, a proximidade das crianças pesquisadas com a sociedade circundante (acadêmicos, professores, pesquisadores, técnicos da saúde, educação e meio ambiente, etc.) que entra na aldeia por meio dos projetos apresenta relativamente um contato próximo com a sociedade ao seu redor, esta proximidade traz a possível influência na cultura infantil em relação ao brinquedo entre as crianças Sateré-Mawé, conforme mostra a figura 02.

Figura 2
Crianças Sateré-Mawé



Fonte: Pesquisa de Campo.

As crianças Sateré-Mawé demonstram ao brincar de boneca que utilizam o brinquedo como um fornecedor de representações manipuláveis construídas dentro dos aspectos culturais e sociais vivenciadas na comunidade, transformam na imaginação, a sobra de um cajueiro em casinha de boneca e qualquer objeto como algo parecido com metade de um tanque de água em utensílio doméstico, ou em algum objeto da casa, tudo que o imaginário pode criar.

Não parece que a presença destes brinquedos industrializados e tecnológicos e de suas temáticas representa, *necessariamente*, um sinal de aculturação ou perda da cultura Sateré. Ao contrário o próprio tuxaua afirma em entrevista que a tecnologia está na aldeia como aliada para reforçar a cultura deste povo.

A bola de gude e o pião produto comum em outras etnias comentadas nas pesquisas de Nunes (2002) e Oliveira (2007) é também relatada por Soares (2010) e diz que as crianças da etnia Baré que vivem na comunidade de Livramento – Manaus-AM/Brasil usam o caroço de uma fruta muito apreciada pela população amazonense chamada tucumã, para brincar de bolinha de gude (peteca) jogo muito disputado pelas crianças indígenas e não indígenas.

Porém, nas entrevistas e observações das crianças indígenas da Ilha Michiles, não registramos conhecimentos e nem referência a este tipo de brincadeira, transformando o caroço de tucumã em bola de gude (peteca). Talvez pelo desconhecimento dessa brincadeira, embora os Sateré-Mawé sejam considerados como povo criativo e inteligente.

Acreditamos que muitas informações não são reveladas de imediato, a exemplo da brincadeira do mõi-mõi que demandou um esforço por parte da pesquisadora para que as crianças realizassem a execução da brincadeira. Foi necessário o envolvimento e negociação para a “captura” dos desdobramentos desta brincadeira, sendo realizada permuta, onde ensinamos uma brincadeira e elas me mostrariam outra. Nessa negociação eles conseguiram tirar de mim 05 (cinco) brincadeiras enquanto eles me mostraram 02 (duas), demonstrando que o ato de comercializar é algo que já está incorporado na cultura e internalizado pelas crianças.

2.4 A ESCOLA INDÍGENA NA COMUNIDADE

A escola indígena está na aldeia desde o ano 2001, sob a gerência da secretaria de Educação de Maués, oferece o aprendizado no ensino fundamental, no turno matutino as séries iniciais no e noturno as séries finais, ambos são multisseriados. A construção da escola era um desejo do primeiro Tuxaua que conseguiu realizar este sonho ao terminaram a construção da comunidade no ano 2000. Por uma fatalidade de um acidente que lhe tirou a vida, ele não teve muito tempo para ver seu povo em condições de melhorias básicas como saúde e educação. Atuou por pouco tempo e deixou como legado a escola e o poço artesiano. Segundo o atual tuxaua que nos explicou como a comunidade nasceu,

O primeiro tuxaua da comunidade foi da família Michiles, por ser o mais idoso e um dos fundadores da comunidade esteve no comando por algum tempo e consegui trazer pra comunidade muitos benefícios. Construiu a escola, conseguiu melhorar a condições básicas para a saúde e sobrevivência como o poço artesiano, pois na seca a água do rio diminuía muito dificultando a qualidade da água para consumo, e também o motor de luz. “A luta do primeiro tuxaua foi muito positiva para a comunidade (TUXAUA).

A estrutura da escola segue o padrão utilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Maués/AM), construída com alvenaria e telha de amianto brasilit, diferente do estilo de construção da aldeia, destoando das outras casas que seguem o padrão tradicional feita com tábuas e coberta de palha. A estrutura interna da escola possui uma sala de aula com carteiras para os alunos, mesa e cadeira para o professor, um quadro que parece mais com um mural, um banheiro e uma sala pequena que serve como depósito de material de limpeza. Possui janelas e portas de madeira e está situada próximo ao campo de futebol que as crianças brincam. Do outro lado do campo fica o barracão do Centro Social que é utilizado para atividades escolares e festivas como o Ritual da Tucandeira, a Dança da Mãe-Mãe, Gavião entre outras festividades.

O material didático que a secretaria municipal de educação de Maués envia para a comunidade, muitas vezes os textos pedagógicos necessitam de adaptações por não contemplarem a cultura dos Sateré-Mawé, língua, hábitos, mitos, costumes e organização social, como exige a legislação. Assim, relata o professor da comunidade,

A escola integra crianças a partir dos 07 anos aos 10 anos de idade, e é oferecido o aprendizado do ensino fundamental de 1º ao 9º ano para as crianças e adolescentes em sala multiseriadas. Desde pequenas, as crianças Sateré-Mawé na Ilha Michiles aprendem a língua materna e a língua português, crescem falando bilíngue. A escola trabalha as duas línguas. O horário de aula funciona de 7h:30m as 11h:30m para o ensino fundamental de 1º ao 5º ano para as crianças de 7 a 10 anos de idade e de 19h as 21h:30m para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano para os adolescentes a partir dos 11 anos de idade. Os professores são Sateré-Mawé e moradores na comunidade.

A rotina da escola inicia-se as 7:30 com a chegada dos alunos e professor, alguns pais acompanham o filho (a), do lado de fora da escola por algum tempo, mas logo voltam para casa para cumprir suas obrigações domésticas, a criança que por ventura chegar atrasada é aceita sem nenhuma punição, por entender que faz parte da cultura, acordar cedo ou tarde, e aproveitam o tempo que a criança manifesta a vontade de estudar. De acordo com Melià (apud BARROS, 2012, p. 120) “[...] cada povo indígena se constitui pela própria liberdade de ser ele próprio, isto é, as ações educativas vividas na aldeia, seja na educação indígena ou na educação escolar devem conduzir para a alteridade. Com isso, a comunidade não se ausenta do cotidiano escolar”.

Os Sateré-Mawé matriculam os filhos na escola na idade de 07 anos, com o objetivo de estudar o português. Aprendem e conhecem as disciplinas oferecidas no currículo escolar que a secretaria de educação envia, e reforçam o que já sabem da língua materna, como relata

a esposa do tuxaua “porque muitas vezes agente sabe falar, mas às vezes agente não sabe escrever, então nesse sentido que agente coloca os nossos filhos na escola que pra eles aprenderem a falar e escreverem o nosso idioma”.

O professor ajuda as crianças muito na língua materna, e isto é importante para a etnia que as crianças saibam ler e escrever nos dois idiomas. Para que não esqueçam a identidade cultural, como comenta a esposa do Tuxaua “acontece que hoje os nossos filhos sabem falar e sabem escrever porque nós sabemos que temos que fazer com que nossos filhos aprendam pra que eles não venham esquecer a língua materna”.

Percebemos em sua fala que escola na comunidade Ilha Michiles de fato, exerce sua autonomia, considerando os princípios da educação escolar indígena, sendo intercultural, diferenciada, comunitária e específica nas estruturas administrativas e pedagógicas próprias atendendo as especificidades que lhe cabem por direito.

Percebemos, ainda, no seu depoimento, uma frustração e grande preocupação com os adolescentes que por algum motivo saem da comunidade e frequentam escola na cidade e não encontram a oportunidade de continuar os estudos preservando a língua que faz parte da identidade cultural dos Sateré-Mawé. O território etnoeducacional, instituído pelo Decreto nº. 6.861/2009/MEC, o qual propõe a definição da organização da Educação Escolar Indígena em territórios etno-educacionais ainda não é realidade, mesmo em muitos municípios que a população indígena tenha um número expressivo de habitantes, como relata a esposa do tuxaua,

Eles não querem mais falar a língua, mas aí no momento em que eles precisam de algum benefício através da escola ou através da comunidade muitas vezes eles querem, mas aí eles se sentem, eles não se sentem mais bem porque as vezes ele não sabe mais falar a língua dele, e por isso agente sabe que a escola é bastante importante pro nossos filhos e pra nós que hoje também estudamos é nessas escolas e no interior agente sabe que a escola ela vem sendo desenvolvida de acordo com a capacidade dos alunos (ESPOSA DO TUXAUA).

A saída de alguns adolescentes Sateré-Mawé da aldeia que passam a frequentar a escola na cidade, torna-se uma ameaça para a língua materna, eles deixam de praticar o idioma, e correm o risco de perder o domínio da língua. Talvez esse risco fosse amenizado se a criação do território etno-educacional cumprisse o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei No. 9.394/96). Em suas Disposições Gerais, nos seus artigos 78 e 79, de acordo com a lei às comunidades indígenas foram asseguradas pela Constituição de 1988, a

saber: o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (GRUPIONI, 2002).

Consciente que nem todos os adolescentes indígenas vão conseguir se adaptar à forma de viver dos brancos, e/ou alcançar o nível de aprendizado que os ingresse numa universidade, com poder de igualdade e condições de lutar por melhorias de vida devido a diferença cultural ainda ser uma barreira para tal feito, a comunidade valoriza a cultura das práticas cotidianas tanto quanto às atividades da escola formal, preparando o seu povo a estar capacitado na prática da própria cultura e no conhecimento adquirido na escola, de acordo com o professor que usa as palavras de tuxaua para exemplificar a importância do conhecimento da cultura para a vida adulta, “não tenho graduação nos estudos, mas na cultura eu sou graduado, no conhecimento da cultura eu sou graduado” (tuxaua da comunidade), e continua o professor,

Então, isso é importante e muitas crianças estão realmente com o objetivo de continuar os estudos, mas nem todos vão conseguir, porque aí quando tem 15,16,17 anos arranja uma parceira, o sonho de estudar praticamente acaba, é por isso que deve está praticando desde pequeno já está acompanhando a atividade com os pais pra que quando ela tiver a sua família não dependa mais da mãe ou do pai, mas ela mesma pode executar.

Neste sentido, praticar a cultura significa aprender a cultura corporal para a realização das tarefas que utiliza o corpo, como fazer farinha, cultivar a roça e tirar açaí do pé com a peçonha para subir em árvores e utilizar a força dos membros superiores e inferiores, coordenação motora, equilíbrio etc., que são utilizados com muita frequência tanto para colher frutos como para pescar. A escola trabalha nas horas destinadas as atividades de educação física, as atividades corporais do cotidiano que são necessários para a cultura dos Sateré, como relata o professor da comunidade,

Para nós toda atividade faz parte da educação física então todo trabalho que a gente desenvolve existe tipo uma preparação, primeiro prepara os materiais e por exemplo a gente vai buscar o açaí, então é uma atividade que eles vão está junto participando. Muitas crianças não sabe construir uma peçonha que coloca no pé para subir na arvore, mas no momento em que a criança vai e observa um adulto fazer, quando chega na comunidade, o que ela faz? Ela vai imitar aquilo ali, ela amarra ou um cipó, ou uma corda que ela amarra e ela vai executar em qualquer tipo de arvore, então a gente vê que é um conhecimento que ele já adquiriu lá momento de tirar o açaí na mata.

Essas atividades são socializadas entre todos na escola, o diálogo reforça o conhecimento da cultura, de acordo com o professor da comunidade,

Aí, quando chegam na escola perguntamos como foi? Por que no momento em que se sobe no açazeiro você mete força pra subir tanto no braço como na perna, tem que sentir como que o corpo reagiu porque quando você faz uma atividade olha o açazeiro, quando está muito liso você não consegue subir, mesmo colocando a peçonha no pé. Fica liso por causa da chuva, então até mesmo os adultos não conseguem subir por causa disso, o açazeiro tem tipo um limo, quando está seco aquilo lá ajuda a segurar a peçonha, dá uma pressão na peçonha e a gente sobe mais rápido, aí quando chove fica ruim, ele amolece e fica liso. Então tudo isso daí é um conhecimento que é importante agente tá colocando para os alunos o que acontece este tipo de reação no próprio açazeiro (PROFESSOR).

Embora não tenham um curso técnico para saber como trabalhar a educação física na escola, eles utilizam os movimentos naturais e os recursos da natureza para desenvolver as qualidades físicas e as habilidades motoras para serem utilizadas quando adultos. Para pescar eles também sobem em árvores para ter uma visibilidade melhor do peixe. Como explica o professor “*Outra técnica é subir na arvore e quando o tucunaré passa em baixo ele flecha e consegue matar o tucunaré*” (PROFESSOR DA COMUNIDADE).

O professor é da etnia Sateré-Mawé, graduado em pedagogia, contratado pela secretaria de educação do município de Maués, para ministrar as aulas do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, na comunidade Ilha Michiles, local onde mora junto com sua família, irmão do atual tuxaua. Busca mesclar o conhecimento da cultura com o conhecimento da escola nas aulas. A cultura vem em primeiro lugar, se um aluno precisar sair de sala de aula para ajudar o pai ou a mãe, ele tem a permissão, de acordo com o professor, “*cultura e escola devem andar juntas*”.

Aqui na comunidade, trabalha assim, quando a mãe quer levar a filha pra cozinha porque ela ajuda. Ela diz “professor hoje eu vou levar minha filha pra cozinha” aí chega lá ela vai descascar a mandioca, agente libera o aluno porque esse conhecimento também é importante, agente não vai prender a criança de participar um trabalho prático pra ficar na escola (PROFESSOR).

2.4.1 O brincar no cotidiano pedagógico

As crianças vivem na área e muitas não têm a vivencia da cidade, mas a comunidade recebe muitos visitantes brasileiros e estrangeiros, por meio do consórcio que aceita os projetos oferecidos à eles. Assim passam a conhecer e praticar muitas brincadeiras e jogos trazidos pelos visitantes para dentro da comunidade.

Tem brincadeiras que elas executam que nem eu não tinha ideia que elas conheciam, mas nós tivemos a visita de uns pedagogos italianos que passaram muitas brincadeiras, e muitas brincadeiras que ela brincam, aprenderam com eles, eu entendo mais das brincadeiras da cultura mesmo, do que eu sei das brincadeiras da cultura eu coloco pra eles e eles aprendem assim, eles fazem a experiência deles e brincam assim, inclusive algumas são iguais as do branco muda só o nome, a expressão as palavras, mas a estrutura de organização é a mesma (PROFESSOR DA COMUNIDADE).

As observações realizadas durante a coleta de dados para a pesquisa e as entrevistas dadas pelo professor, revelam que as brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças e que a escola é um espaço de maior valor para reviver ou relembrar aquelas que caíram no esquecimento do povo. Muitas atividades lúdicas são ensinadas na escola como recurso pedagógico para unir a cultura com o brincar em sala de aula, auxiliando no aprendizado de conteúdos das séries estudadas. Como p. ex., o professor usa a confecção de peneira para trabalhar a matemática, proporcionando um momento de ludicidade para os alunos, desde o buscar as talas da planta que serve para este tipo de trabalho, até a peça pronta, passam pelo processo de limpeza, corte e pintura do material colhido, para iniciar o entrelaçado das peneiras.

As crianças realizam a tarefa em todas as etapas e se divertem em cada uma, aprendem a somar, dividir utilizando os ensinamentos da matemática ao mesmo tempo aprendem tecer algo que faz parte da cultura e que para os sateré-mawé os teçumes, tem grande valor, além de se divertirem confeccionando algo que significa a manutenção da cultural. De acordo com Lorens (1992, p. 13):

Os Sateré-Mawé possuem rica cultura material, sendo os teçumes sua maior expressão. Eles designam por teçume o artesanato confeccionado pelos homens: peneiras, cestos, tipitis, abanos, bolsas, chapéus, paredes e coberturas de casa, etc., feitos com talos e folhas de caraná, arumã e outros.

Figura 3
Confeção de cesto



Fonte: Pesquisa de Campo.

Segundo o professor esta é uma pratica que na comunidade estava sendo esquecida pelos mais novos que não tiveram os ensinamentos da cultura pelos antigos, por este motivo a escola se coloca neste papel de recuperar o conhecimento das praticas da cultura e trabalha como recurso pedagógico nas aulas escolares, por entender que ao brincar a criança consegue aprender melhor e compreender a escola como espaço cultural, como relata o professor,

Geralmente as brincadeiras são realizadas no momento que agente vê que as crianças já estão cansadas, mas o dia da recreação é sexta feira, brinca de alguma brincadeira que conhece e também pra prática da cultura. A importância é que a criança por meio da brincadeira ela consiga entender a relação entre a brincadeira e o espaço cultural.

Nesta relação, o jogo assume sentido diferente do seu original cujo objetivo é descobrir o vencedor, que teoricamente é o melhor entre os participantes. Na escola Sateré-Mawé da comunidade não é trabalhado só a importância do ganhar e do perder, mas sim o fortalecimento da cultura, e a criança que conseguiu assimilar o conhecimento passa agora ser a transmissora deste conhecimento adquirido. Por exemplo: o pipiçá (arco e flecha), como relata o professor,

É um jogo, mas dentro dele existem regras que a criança tem que cumprir, deve cumprir pra quando ela aprender aquele jogo lá, ela possa executar de maneira exata e o momento certo que ela for fazer no caso o pipiçá. Durante a partida dos jogos as crianças, elas estão aprendendo realmente a utilizar a flecha a ser bom de algo e aquelas crianças o objetivo delas é acertar e ganhar a flecha dos colegas, ai ela se torna como se fosse, se fosse avaliar já alcançou o alto nível de conhecimento em relação aquela brincadeira no caso. Ela já tem como ensinar as outras crianças como movimentar o arco, a flecha, qual a posição correta pra você acertar o alvo, essas coisas.

Para o aprendizado do pipiçá, o professor faz o processo igual ao da peneira, os alunos entram na mata e aprendem a escolher a planta que tem o talo melhor para a confecção do arco e da flecha, e todos aprendem a construir o seu “brinquedo” de acordo com o tamanho de cada um. Depois de brincar manuseando o instrumento confeccionado, e o jogo terminado o professor volta a sala de aula para dialogar sobre o aprendizado recém- trabalhado.

Então tudo isso daí em relação agente faz dentro da sala de aula, agente conversa com a criança que conseguiu ganhar a flecha de todos pra ver que tipo de técnica ela utilizou para ganhar a flecha de todos, e passar para os colegas, aí quem vai comandar aquela brincadeira já é aquele aluno, ele vai dizer pros colegas como é que se pega a flecha, porque não é só esticar a flecha e pegar o arco, tem uma técnica pra você acertar. Posicionamento mas também leva em consideração lonjura que está o objeto. Porque logo que inicia pode trabalhar com o iniciante

5m, e com esses alunos que consegue pegar a flecha do colega, agente vai aumentando o espaço pra eles também, quanto mais longe mais vai subindo (PROFESSOR).

Neste contexto é que Bruner (2012) entende que a criança aprende ao solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo. No caso das crianças Sateré-Mawé da Ilha Michiles o solucionar problemas é não permitir a perda da identidade e o brincar contribui para que a cultura seja fortalecida, na reorganização de ideias modificam as regras de acordo com o entendimento cultural.

Nas comunidades Sateré-Mawé, as crianças participam como membros ativos da sociedade, e são elas que vão continuar a tradição do seu povo que, compreendem a infância como uma etapa da vida que se sustenta no convívio coletivo e respeitoso, ou seja, a educação é um fator fundamental nesse processo, como nos afirma Melià (2000, p. 12):

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

Neste sentido é que eles mantem vivos de geração em geração os ritos que formam a base dos mitos e crenças como componentes culturais, como o rito de passagem dos meninos, que marca a mudança de status da criança em adulto, com capacidade de ser um bom caçador e conseqüentemente um bom guerreiro com condições de assumir uma família com todas as responsabilidades que esta condição exige dos homens. Como explica o tuxaua da comunidade,

Culturalmente não tem assim, nunca teve uma regra estabelecida pra que a moça ou o rapaz pudesse cumprir rigorosamente, mais uma das coisas que rigorosamente o rapaz tinha que fazer, ele teria que passar pelo ritual da tucandeira, que é um ritual de passagem que o adolescente de o juvenil de 10anos já começava esse ritual e ao terminar o ritual na sociedade Sateré-Mawé ele estava com o certificado pronto pra ser adulto, pronto pra ser um bom caçador, um bom pai de família, um bom pescador e com isso ele já era autorizado já a conquistar a moça que ele escolhesse pra conviver com ele.

Ser graduado na cultura fazia do iniciado um homem especial, com competências e atributos para constituir família e dar continuidade a gerações.

Neste sentido é que concluímos que ao termino desta pesquisa que a cultura lúdica representada no brincar da criança reflete o entendimento que ela tem do contexto cultural em

que está inserida, para Bruner (2012, p. 149a), “[...] a cultura e a análise narrativa da realidade preparam a criança para adquirir o saber como um fazer”; as crianças da comunidade consciente da cultura que pertencem, se encontram como Vygotsky (apud BRUNER, 2012) relaciona a cultura, a inteligência e a educação na contribuição para que a criança desenvolva sua representação peculiar do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta pesquisa reconhecemos alguns pontos que merecem ser comentados a título de considerações finais. São reflexões que não tivemos a intenção de ser de caráter conclusivo, mas de pontos significativos que se evidenciaram ao final do processo de convivência com as crianças na comunidade Ilha Michiles e da relação desta experiência com vivências de outros pesquisadores e com o quadro teórico apresentado.

Também não tivemos a pretensão de transformar o trabalho em uma discussão teórica com posicionamentos radicais quanto à universalidade de certas estruturas ou padrões no brincar. Ao contrário, apontamos para o lado oposto, situando toda atividade lúdica como uma questão de localidade, sem levar em conta as características básicas do ser humano.

A execução da pesquisa de campo mostrou-se uma experiência extremamente rica de convívio não só com as crianças, mas com toda a comunidade indígena Ilha Michiles, por ter um contato mais próximo com outra cultura e o fato de estarmos acompanhando as crianças em sua atividade principal – o brincar – nos espaços contextuais com as quais as próprias crianças interagem configurando seu ambiente lúdico. Foi na tentativa de responder os objetivos propostos no projeto inicial, a interação com o cotidiano da comunidade, a cultura lúdica local e os próprios interesses e teorias das crianças acerca da pesquisa e da pesquisadora que produzimos o material aqui exposto.

Mesmo distante dos grandes centros urbanos, inclusive da cidade de Maués, encontramos na comunidade Ilha Michiles da área indígena Andirá-Marau situações e possibilidades que configuravam uma cultura lúdica diferenciada com relação aos padrões esperados de uma aldeia indígena, como exemplo o papagaio de papel. A criança mantém pouco contato com a “sociedade circundante” que pode intermediar o material necessário para a confecção de tal brinquedo (pensamento equivocado), porém como já foi relatado anteriormente a presença do não índio nas comunidades indígenas Sateré-Mawé já possuem certa regularidade oportunizando este tipo de brincar. Também com relação à realidade de

outras comunidades da mesma etnia encontramos aproximações e distanciamentos importantes a serem considerados.

A diferenciação dos padrões de brincadeira por gênero é um destes aspectos. Não podemos deixar de destacar que a formação dos grupos para brincar de maneira geral, apresentava mistura entre meninos e meninas, formando, assim, grupos mistos com relação a gênero. Isto poderia ser observado em todos os momentos em que as crianças brincavam seja no rio, na mata ou no campo, neste ultimo às vezes os adultos tanto do gênero masculino como feminino se misturavam as crianças e participavam da brincadeira de bola.

Diferente da etnia Xocó de Sergipe que de acordo com as pesquisa de Bichara (2002) apresentaram grande segregação por gênero, presente na maioria dos episódios de brincadeiras observados. Os Parakanã pesquisados por Gosso (2004) consideram que suas crianças costumam preferencialmente brincar com companheiros do mesmo sexo e grupo etário. E no caso dos A'uwe Xavante que habita o cerrado do Brasil Central (NUNES, 2002) e Xikrin no Pará (COHN, 2002), há relatos tanto de brincadeiras conjuntas, como segregadas por gênero. Entre as crianças que acompanhamos, não foram identificados grupos de brincadeira radicalmente segregados por gênero, nem por faixa etária²¹.

No campo da Educação Física, a mistura de gênero nas brincadeiras e jogos oportuniza a prática social da convivência e respeito por si e pelo outro, entendendo e conhecendo que cada criança apresenta condições físicas, motoras e cognitivas com limites e competências diferenciadas. Esta mistura de meninos e meninas na mesma atividade desenvolve a autocritica facilitando a socialização entre eles, que aprendem a conviver com a diferença.

As crianças na comunidade ilha Michiles, possuem muita liberdade, para se movimentar e brincar dentro do espaço físico da comunidade. As regras das brincadeiras são estipuladas pelas próprias crianças e modificadas pela vontade delas também de acordo com as necessidades de mudança para que ninguém fique sem brincar. Geralmente brincam sozinhos na maior parte do tempo, esporadicamente aparece um adulto, que às vezes participa da brincadeira principalmente se for de futebol ou outras vezes apenas observa. O horário que o campo de futebol fica mais concorrido é no final da tarde, seguindo o ritmo de vida que os Sateré-Mawé da Ilha Michiles levam, pois valorizam o lazer depois do trabalho.

Culturalmente a comunidade confecciona variados tipos de teçumes. O objeto observado durante a pesquisa foi a confecção de peneira. Nesta atividade coube as meninas a

²¹ Jurema (2001), Beline (2010), Pereira (2013).

tarefa da pintura das talas, enquanto que a montagem ficava por conta dos meninos, mostrando que há divisão de tarefas por gênero.

A tapeçaria é uma atividade que culturalmente os pais passam para os filhos como formação da criança e manutenção das práticas culturais. Na comunidade ilha Micheles estas práticas estão inseridas nos conteúdos escolares, o professor convida alguém que detém este conhecimento para ensinar na escola. Durante as aulas de o professor utiliza o conhecimento cultural como recurso pedagógico para auxiliar no aprendizado das crianças assegurando que o conhecimento não seja perdido ou esquecido com os indígenas antigos.

Como exemplo, têm-se a confecção de rede para dormir, está sendo esquecido porque os antigos que possuíam o conhecimento deste ofício na comunidade, devido à idade já não consegue mais trabalhar. Culturalmente a confecção é minuciosa e demorada, pois começa na coleta do algodão até a tecelagem dos fios para confeccionar a rede, e os jovens já não se interessam por esta arte. Outros costumes sendo esquecidos são as danças que eles consideram brincadeiras típicas dos Sateré-Mawé, que sofreram transformações ou mudanças, guardadas aos indígenas antigos.

Igualmente nas atividades cotidianas dessas crianças, tanto as meninas como os meninos ajudam suas mães nos afazeres domésticos, como varrer a casa, lavar louça e roupa, descascar mandioca e tomar conta do irmão(ã) menor. O trabalho doméstico não é encarado como brincadeira por eles, mas também não é um peso. Eles aceitam com prazer ao participar para aprender as tarefas domésticas porque faz parte da cultura. Eles fazem porque gostam do que fazem, e até mesmo os meninos lavam louça ou varrem casa. Assim como as meninas também aprendem a manusear o pipiçá (arco e flecha), que por ser ensinada na escola, as meninas participam do mesmo ensino e aprendizagem. Na comunidade Ilha Michiles também não há com rigor a discriminação das tarefas domésticas por gêneros.

Uma diferença está na roça, onde todos participam coletivamente, porém dentro do limite das crianças que ficam até a hora que cansam, momento em que são liberadas para brincar. Poucas coisas são diferenciadas por gênero, quase tudo é realizado pelos meninos e meninas. Serviços mais pesadas como carregar madeira, palhas ou cesto de mandioca e ir para o mato, são tarefas dos meninos por ser considerado mais perigoso. Ir para a roça plantar ou colher, e também cozinhar é tarefa das meninas.

Em relação às brincadeiras que são consideradas tradicionais na cultura Sateré, as crianças da comunidade conhecem poucas que fazem parte da identidade cultural deles. Conservam as brincadeiras que faz parte da cultura indígena que é brincar de pipiçá (arco e flecha) como já foi citado anteriormente e as danças do gavião e do mãe-mãe. Mesmo assim

as brincadeiras que eles conhecem, são muito significativas para eles e não tem preferência por uma ou por outra, todas são importantes.

A exploração do ambiente da aldeia pelas crianças de diferentes idades favorece a constituição de um espaço amplo e variado para o desenvolvimento de diversas brincadeiras e interações lúdicas com o local. Tal processo era apoiado pelas concepções acerca da criança e de sua formação, que proporcionam relativa liberdade para as crianças em tal exploração das potencialidades do ambiente e de si mesmas.

A pouca importância dada à *competição* na realização dos jogos e brincadeiras surge como parâmetro singular, circunscrito na própria cultura indígena. As crianças relatam que o interessante é estar junto e participar da brincadeira, não interessa quem vai ganhar. Esta realidade é bastante peculiar, ao ponto de não percebermos nas brincadeiras ênfase no momento do êxito, finalização de jogada ou ponto ganho para a vitória: ganhar ou perder não é vocabulário enfatizado no meio das crianças.

Ao participar de algumas brincadeiras com as crianças, e principalmente em barra-bandeira que é uma das preferidas delas, chamou a atenção por ser uma brincadeira de competição, e na lógica, o time vencedor vibra com a vitória. Eles ao contrário em vez de comemorarem a vitória, cediam para o time perdedor algum participante do time vencedor ou inseriam outras crianças para reforçar este time, a derrota não era motivo para terminar a brincadeira, quem perdia não se importava, o brincar era mais importante.

Durante as brincadeiras que acompanhamos, sobretudo nos jogos de regras, mas também nas brincadeiras motoras e outras, pudemos observar interações diferenciadas com relação a esta questão. Não se trata aqui de dizer que não há competição, buscando mais uma vez reforçar a visão estereotipada que apresenta povos indígenas como “seres puros”, ou “comunitários por natureza”, mais cooperativos do que competitivos. Mas apenas salientar este aspecto, que pode fomentar inclusive novas pesquisas, mais específicas.

Neste sentido, pesquisas futuras podem contribuir inclusive com a Educação Física da escola não indígena, que sente uma grande dificuldade em desempenhar o papel de mediador no desenvolvimento esportivo objetivando que as crianças aprendam a competir, cooperar e assumir uma postura de respeito às regras e aos adversários, se transformando efetivamente em um instrumento de aprendizagem que influencie a educação e a integração das crianças transformando-as em homens e mulheres com desenvolvimento integral do ser humano.

Defendemos a viabilidade e a relevância de mais pesquisas acerca do brincar entre crianças de sociedades indígenas, especialmente do contexto da Amazônia Brasileira. Tais pesquisas abrem possibilidades de maior diálogo entre as experiências propostas pelas

etnografias de sociedades não ocidentais e as teorias educacionais, com ganhos para ambas as áreas do conhecimento e para os próprios grupos estudados.

Questões propostas por Lopes da Silva (2002) como a ação social da criança, seu cotidiano, experiências e relações, imitação e recriação do mundo social, formas diferenciadas de aprendizagem, concepções diferenciadas sobre a infância e o desenvolvimento humano, infância como componente cultural, e Soares (2011) sobre a corporeidade e construção da pessoa, abrangem “pontos de encontro” que podem ser desenvolvidos.

Em relação às brincadeiras como componentes culturais na Ilha Michiles são muito valorizadas pelas crianças que aprendem com os mais velhos da família ou na escola com o professor. São passadas de geração a geração e apresentam caráter simbólico principalmente da fauna e flora, onde os mitos estão presentes. As crianças ao imitar os animais vão interagindo com a natureza e percebendo o seu modo de vida.

O ritual da tucandeira assume novos componentes quando é representado durante as brincadeiras que as crianças usam a imaginação, e na imaginação das meninas, elas participam do ritual colocando a mão na luva que é confeccionada com folhas da árvore do cupuaçu, mostrando que elas também teriam coragem de passar no teste da luva, ou se projetam mesmo que simbolicamente se igualando aos meninos.

Suas brincadeiras são mais do que atividades utilitárias, cuja performance, estaria apenas treinando ou preparando estas crianças para algo em seu futuro como adultos. Ao mesmo tempo em que vivenciam e desenvolvem a cultura lúdica, as crianças se constituem como atores no seu próprio processo de socialização, e manutenção da cultura adquirida na formação cultural.

Brincando as crianças incorporam as estruturas de pensamento de seu grupo social, na socialização primária e ao mesmo tempo em que re-elaboram sua própria herança cultural frente as relações interculturais com a sociedade circundante que adentra a aldeia com os projetos que o local desenvolve, experimentando situações que podem caracterizar como socialização secundária, uma vez que interagem com pessoas fora do seu grupo social (SURJUS 1998).

Ficou cada vez mais claro que a sociedade circundante está dentro da comunidade, não são as crianças que saem para ter contato, mas sim é o contrario que acontece, contribuindo para o intercambio cultural. O brincar das crianças Sateré da Ilha Michiles, perpassam por essa vivência intercultural, e aprendem o novo anexando as características culturais do seu modo de vida, transformando em algo mais próximo da sua identidade, onde eles mesmo são atores na construção dessa relação intercultural (GEERTZ, 2014).

Assim, entendemos que, mesmo mantendo contato com a sociedade circundante, esses valores vividos na educação indígena, são constantemente trabalhados pela liderança da comunidade em conscientizar os jovens sobre a importância da identidade cultural, e na manutenção da própria cultura. Mesmo assim, percebemos que em muitos aspectos principalmente naqueles que correspondem aos cuidados e melhoria da saúde sofrem alterações motivados pela convivência intercultural, presente no poço artesiano, na forma de cozinhar e preparar os alimentos, nas variedades de alimentos que compram no comércio da cidade, nas brincadeiras e jogos e até na crença.

Entretanto acreditamos que os apelos sociais do mundo ocidental balança o jovem a consumir e usufruir o que a sociedade não indígena oferece. Enquanto as lideranças conseguirem conscientizar os jovens e as crianças da importância do seu papel para a comunidade na preservação da cultura Sateré-Mawé, e permanecer unido nas práticas sociais, como a história conta ao longo de quase 300 anos de contato com a sociedade circundante, o modo de vida, a cultura e a identidade cultural vão permanecer vivas, porque eles possuem uma convicção de ser Sateré-Mawé.

A relação intercultural com a sociedade circundante acontece por meio das parcerias que a comunidade permite que sejam desenvolvidas no local, como um projeto de reflorestamento das árvores nativas, a produção do bastão de guaraná, e as pesquisas de mestrado e doutorado que deixam eles mais próximos da tecnologia dos brancos. Foi montado um laboratório de informática na comunidade e outro projeto de pesca submarina, existe também um projeto de ecoturismo, além do programa de saúde que faz o controle de registro de nascimento e desenvolvimento da criança e acompanhamento da saúde da parturiente, e controle das doenças tropicais como a malária, este controle é feito com a parceria de uma enfermeira não indígena como agente de saúde indígena morador da comunidade.

A aceitação da comunidade, em relação aos visitantes também é natural, estão acostumados a fazer parcerias e receber pesquisadores que contribuem com a diversidade cultural na comunidade, pois há uma troca de conhecimentos entre visitantes e moradores. Na concepção do tuxaua da comunidade, ocorre uma filtragem das informações que recebem; o que é bom para eles é incorporado na cultura, e o que prejudica a cultura eles rejeitam.

Percebemos no cotidiano da comunidade algumas mudanças causadas por meio desse contato com a cultura da sociedade circundante. Como exemplo, ao receber um curso de culinária na comunidade por meio da parceria houve mudanças significativas na forma de temperar a comida, os ingredientes, e até as iguarias que aprenderam ficando muito parecido

com a comida dos brancos. No entanto a comunidade preservou o jeito primitivo de assar na lenha, mas o fogão a gás faz parte os utensílios da cozinha.

Por a mesa, orar agradecendo o alimento e sentar todos juntos para comer, mostra também a influência do não índio na aldeia. O que percebemos em nossa pesquisa em relação a identidade cultural da comunidade que eles se esforçam em manter, com a socialização familiar e utilizam os jogos e brincadeiras como forma para ensinar.

Na pesquisa, constatamos que a escola se apresenta como importante aliada na formação cultural e no fortalecimento de pertencimento das crianças à cultura Sateré-Mawé. Essa deve ser referida principalmente as visões de mundo e a articulação realizada pelo Professor, quando “leva” para as atividades escolares as brincadeiras e jogos da cultura indígena. Para eles, segundo indica o Tuxaua e o Professor, a Escola deve servir para fortalecer a cultura Sateré-Mawé, as crianças precisam saber tudo da cultura, por isso é dever de todos inclusive da escola, ensinar e favorecer a aprendizagem por meio da educação.

Trabalhar os mitos, a história do surgimento do primeiro Sateré-Mawé, que envolve o guaraná, o çapó, os ritos de passagem, que congregam a cultura Sateré-Mawé fortalece a identidade cultural, assim como a língua que é a primeira identificação do Sateré-Maw; a língua o identifica mesmo se misturando com a cultura dos brancos ou outros povos étnicos.

Neste sentido nossas considerações, permite-nos apontar que o desenvolvimento social, cultural, educacional e espiritual da criança indígena Sateré-Mawé, ocorre por meio dos múltiplos mecanismos mediados pela socialização entre adultos e crianças, que utilizam os jogos e brincadeiras, para aprender e fortalecer a própria tradição cultural. Portanto a formação cultural está totalmente relacionada com a socialização que utiliza os jogos e as brincadeiras como linguagem infantil na educação cultural do seu povo.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, **Dicionário**. 2009.

ALVAREZ, Gabriel O. **Amazônia Cidadã. Previdência Social entre populações tradicionais do norte do Brasil**. Brasília: MPAS. 2002.

ALVAREZ, Gabriel O. **O Ritual da Tocandira entre os Sateré-Mawé: Aspectos simbólicos do Waumat**. Série Antropológica. Departamento de Antropologia – UnB, nº 369. Brasília, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, João Luiz da C. **Brincadeiras e Relações Interculturais na Escola Indígena: Um Estudo de caso na etnia Sateré-Mawé**. Universidade Metodista De Piracicaba Faculdade De Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em Educação Piracicaba, SP 2012.

BATISTA, Adenise Oliveira. **Cultura, Ambiente e Sociedade Sateré Mawé**. Manaus: SEDUC / IER/AM, 1998.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3ª ed., Manaus. Editora Valer, 1999.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis. Editora Vozes, 1978.

BERNAL, Roberto Jaramilo: **Índios urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**/ Roberto Jaramilo Bernal; tradução de Evelyne Marie Therese

Mainbourg – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BICHARA, Ilka D. **Crescer como índio à margens do Velho Chico: Um desafio para as crianças Xocó**. In: KOLLER, S.; LORDELO, E; CARVALHO, A. M. A. *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. São Paulo: casa do Psicólogo/ Salvador. UFBA, 2002.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Sonhos e nomes: as crianças guarani**. Cadernos Cedes, ano XXII, n°. 56, p. 53-62, 2002.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra** (Tese de Doutorado). PUC/RS, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – vol. 2**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. – 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo. Cengage Learning. 2012.

CARVALHO, Ana Maria A. **Brincar juntos – natureza e função da interação entre crianças**. In: ADES, C. (Org). *Etologia: de animais e de homens*. São Paulo: EDUSP, 1989.

CARVALHO, Alysson Massote. & ALVES, Maria Michelle Fernandes. & GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades**. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.10, n.2, 2005.

CARVALHO, Levindo D. **Infância, Brincadeira e Cultura**. Horizontes. v. 27, nº 2, p. 37-46, jul/dez. 2009.

CERQUINHO DE BRITO, Luiz C. **Formação, Socialização e Construção do Conhecimento do Adolescente**. Tese de Doutorado apresentado no PPGE da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

CHAMBOULEYRON, R. **Jesuitas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) História das Crianças no Brasil. 7ª ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. São Paulo em perspectiva, 2001.

_____. **A Criança, o aprendizado e a Socialização na Antropologia**. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (orgs.). Crianças Indígenas: ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, Fapesp, 2002.

_____. **A Experiência da Infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (orgs.). Crianças Indígenas: ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, Fapesp, 2002.

_____. **Antropologia da Criança**. (Ciências Sociais passo-a-passo) 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2009.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

DEL PRIORE, Mary. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: DEL PRIORI, Mary (org.) História das Crianças no Brasil. 7ª ed. 1ª reimpressão, São Paulo Contexto, 2013.

DORNELLES, Leni V. e BUJES, Maria Isabel E. (orgs). **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: editora Mediação, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Aspectos da Educação na sociedade Tupinambá**. In: SCHADEN, E. Leitura da Etnologia Brasileira. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1976.

_____. **A organização social dos Tupinambás.** Brasília, São Paulo: Editora UnB, editora Hucitec, 1989.

FREITAS, Luiz Francisco Nogueira de. **Filhos do Waraná: Territorialização dos Sateré-Mawé na Região Metropolitana de Manaus – Rmm.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2014.

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemorai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.81, no.198. Brasília:INEP, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens – o Jogo como elemento da Cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

JUREMA, J. **Universo Mítico-Ritual do povo Tukano,** Manaus, editora Valer, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos Tradicionais Infantis: o Jogo, a Criança e a Educação.** Petropolis, Vozes, 1995.

_____. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14^a ed. 4^a reimpressão, São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) O Brincar e suas Teorias. São Paulo. Cengage Learning. 2012.

_____. **Bruner e a brincadeira.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning. 2012.

LEFF, Enrique. **Ecologia, Capital e Cultura: a territorialização da racionalidade ambiental.** Tradução do texto da primeira edição: Jorge E. Silva; revisão técnica desta edição de Carlos Walter. Porto-Gonçalves – Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

LORENZ, Sônia da Silva . **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista** 1992.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 7ª ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**. In: Cadernos Cedes n. 49: Educação indígena e interculturalidade. Campinas-SP: UNICAMP, 2000.

MORAES, Maria de Lima S.; CARVALHO, Ana Maria A. **Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas**. Boletim de Psicologia, 37 (86): 1-23, 1987.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O Papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro & BRAND, Antônio J. & AGULERA URQUIZA, Antônio H. **Entender o Outro – A criança indígena e a questão da Educação Infantil**. In: Reunião da ANPED Anped, Caxambú, 2006.

NUNES, Ângela. **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante**. In: Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

_____. **A sociedade das crianças A'wue-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, 1999.

_____. **O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras**. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002a.

OLIVEIRA, K. **Brincando na Aldeia: Brincadeiras de Crianças Guarani de uma Aldeia em Aracruz-ES**. Dissertação de Mestrado apresentado no PPGP da UFES. Vitória, 2007.

PEREIRA, Levi Marques. **No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá**. In: SILVA, Aracy Lopes da & MACEDO, A.V.L. da silva & NUNES, A. (Org.). Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

PEREIRA, Nunes. **Os Índios Maués**. 2ed. Rev. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

PEREIRA, Verônica Mendes. **Cultura escolar ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos Índios Xakriabá.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

PYLRO, Simone C. **Atividades lúdicas entre adultos jovens: um estudo com universitários capixabas.** Dissertação de Mestrado. PPGP – UFES, Vitória, 2004.

RAMOS, Fábio P. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI.** In: DEL PRIORI, Mary (org.) História das Crianças no Brasil. 7ª ed. 1ª reimpressão, São Paulo Contexto, 2013.

RODRIGUES, José Carlos. **Ensaio em Antropologia do Poder.** Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

RIZZINI, Irma. **Educação popular na Amazônia Imperial: crianças indígenas nos internatos para formação de artífices.** In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Org.). Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas no Amazonas. Manaus: EDUA, 2006.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando o brincar é dizer – a experiência psicanalítica na infância.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SANTOS, Elciclei Faria. **Contando histórias de formação de professores (as) Sateré-Mawé. Um estudo a partir de experiência docente em áreas indígenas.** Manaus. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, Aracy Lopes da. **Pequenos xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização.** In: SILVA, A.L.da. & NUNES, A. & MACEDO, A.V.L. da. (Org.). Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

_____. MACEDO, Ana Vera L. S. e NUNES, Ângela. (org.) **Crianças Indígenas: Ensaio antropológico.** Ed. Global. São Paulo, 2002.

SOARES, Ártemis de A. **O jogo de bolinha de gude (peteca), praticado com crianças indígenas da Amazônia, baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas.** In: GRANDO, Beleni Salete. (org.) Jogos e Culturas Indígenas: Possibilidades para a Educação Intercultural na Escola. Cuiabá, EDO-UFMT, 2010.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia.** Manaus: Editora Valer, 2009.

SURJUS, Magali Cecili P. **Meninas e Meninos Kaingáng: O Processo de Socialização**. Londrina: Editora UEL, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawail Leal. Antropologia, história e educação. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Pery: **Diagnóstico Sócio - Demográfico Participativo da População Sateré-Mawé. Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena**. Org. Pery Teixeira. Manaus, 2005.

UGGÉ, Henrique, s/d. **Bonitas histórias Satere-Maués**.

_____. **As bonitas histórias dos Sateré-Mawé**. Imprensa oficial do Estado do Amazonas. Manaus. Amazonas, 1991.

VIDAL, Lux Boelitz. **O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kaiapó-Xikrin do sudoeste do Pará**. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawail Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global; FAPESP, MARI, 2001.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé** – São Paulo: Editora Peirópolis, 2007.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais da educação infantil: implicações para a prática institucional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação.