



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA - PPGSCA**

**O BRINCAR DE CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE
PARINTINS-AM**

ELIZABETH CRISTINA SIEL SOUZA

MANAUS – AM

2017

**O BRINCAR DE CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE
PARINTINS-AM**

ELIZABETH CRISTINA SIEL SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Orientador: João Luiz da Costa Barros.

MANAUS – AM

2017

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

SOUZA, Elizabeth Cristina Siel

O BRINCAR DE CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE PARINTINS-AM/Elizabeth Cristina Siel Souza. 2017

Orientador: João Luiz da Costa Barros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSC

Inclui referências

1. Os caminhos Percorridos. 2. A criança Sateré-Mawé: Identidade e Cultura. 3. O brincar e as Crianças Indígenas no espaço escolar. I. BARROS, João Luiz da Costa.. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. III. Título.

ELIZABETH CRISTINA SIEL SOUZA

**O BRINCAR DE CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE
PARINTINS-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Orientador: João Luiz da Costa Barros.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS
Presidente

Profa. Dra. IRAILDES CALDAS TORRES
Membro

Profa. Dra. ARTEMIS DE ARAÚJO SOARES
Membro

Data da defesa: 19/12/2017

DEDICATÓRIA

A vida nos ensina a valorizar as pequenas demonstrações de amor das pessoas que cuidam de nós direta e indiretamente no percurso de nossas realizações. Neste sentido, sob as bênçãos de Deus, dedico este escrito à minha MÃE e ao meu PAI por acreditarem na menina, mulher, mãe e profissional.

Aos meus FILHOS, juntamente a meus irmãos.

Às CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ que acompanho desde o 1º ano do Ensino Fundamental dentro dos espaços educacionais da cidade de Parintins-Am.

A vocês, dedico o melhor de mim representado nestas linhas.

In memoriam, a EDUARDO SOUZA, por ser o propulsor das escolhas que realizei a respeito do conhecimento e o gosto pela política.

E, por fim, a ORLANDINO SIEL, meu parceiro fiel nesta caminhada e conselheiro nas horas difíceis.

A todos meu muito obrigada!!!

Mensagem de Agradecimento à turma do 5º Ano (2016)

Imperfeito de alguém com defeito

É lindo ver o raiar do dia entre as árvores e se encher de expectativa para saber quem é você ou onde posso lhe encontrar. O sol nasce e você ainda nem descobriu que ele está brilhando para cada sonho seu. O sol ressurge no horizonte e se põe em outro. E você vai crescendo e descobrindo um novo mundo, em meio aos dias que passam e os que ainda estão por vir.

Neste sentido, gostaria de agradecer a todos pela nova oportunidade de compartilhar dos meus sonhos com vocês ao longo dos anos que nos encontramos.

Sonhos que nos ensinam a cada dia que, para alcançá-los, existem altos e baixos, dias ensolarados e chuvosos.

Mas que, a cada momento, existirá um amigo para lhe aquecer em dias chuvosos ou para lhe abraçar e lhe acompanhar em dias ensolarados, num momento de alegria. Não importando a cor, etnia, lugar de origem, mas sim a oportunidade de estar junto.

Obrigado a você que me ensinou uma palavra diferente em sua língua.

Contou uma história de sua família que eu não conhecia.

Você que me olhou com curiosidade e depois o que eu estava fazendo. Que me perguntou como era ou se estava certa sua atividade.

Obrigado a você que com gesto tímido, olhar bravo, uma palavra grosseira, me apresentou o humano que és. Pois não existe ser humano perfeito, mas existe aquele cheio de defeitos que se torna importante e inesquecível diante das hipocrisias da Sociedade.

A você que tem inúmeros defeitos e se tornou meu aluno perfeito diante das teorias e saberes aprendidos, onde tudo era perfeito.

Sei que você tem uma história que quer contar em um momento de angústia, um abraço que quer ganhar quando sai bravo de casa ou se decepciona com um mundo desunido que você acabou de encontrar.

A você que tem defeitos, que sente falta de ouvir um “eu te amo” ou “eu vou cuidar de você”. A você que tem defeito e acabou se tornando perfeito aos olhos de Deus. Ele lhe deu liberdade de escrever no livro da vida. Ao capítulo que se inicia hoje, chamado amor imperfeito de um novo raio de sol perfeito.

Meu muito obrigado.

Elizabeth Cristina Siel Souza

Agradecimento

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Luiz Costa Barros, por compartilhar comigo ideias para aprimorar esta dissertação, e principalmente por ter me dado liberdade para escrever no meu ritmo.

À minha família, em especial aos meus pais Erasmo e Elisângela, pelo apoio constante e pelo colo de carinho nos momentos delicados da vida acadêmica e profissional.

Ao Edinilson por ter se tornado o porto seguro, amigo e pai do meu filho durante o período de minha ausência. Aos meus outros irmãos por serem iluminados e acreditarem que lutar por um mundo melhor não é uma causa perdida.

Meu parceiro de vida Antônio Marcos por sua amizade e por compreender a importância do ato de pesquisar, por compartilhar o amor e me apoiar em todas as instâncias da vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Bernardo Tiago por serem pacientes nos dias que precisei assentar.

Aos meus amigos: Adriana da Silva, Neiva Araújo, Claudemir Santarém, Luciene Guerreiro, Juliana Cativo, Maria Síngela Soares, Aline Bulcão e Idevam Souza, por estarem sempre dispostos a me ajudar e pelas boas conversas a respeito do conhecimento.

Aos meus professores do ensino médio, pelos quais carrego imensa gratidão: João Marinho e Chirisnaira.

À Ignês Tereza Paiva, que desde a graduação vem contribuindo para minha formação acadêmica e hoje se tornou uma grande amiga. Assim como professora Corina Vasconcelos, do curso de Pedagogia – UFAM. De modo especial, à Laura Carolina, que em meio às fadigas das palavras, mostrou-me novas.

Às crianças Sateré-Mawé e seus pais e responsáveis por me permitirem conhecê-las e descobrir seu universo educacional dentro do contexto escolar da cidade de Parintins-AM.

Aos professores que lecionaram na sala do 5º ano do ensino fundamental (2016) da escola pesquisada, juntamente a todos da coordenação pedagógica e gestão, que nos possibilitam estar sempre a contribuir para a instituição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Agradeço a todos que compõem a banca e aos demais que contribuíram para minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela bolsa de estudos, permitindo-me concluir este trabalho.

Enfim, muito obrigada a todos!!!

Resumo

A pesquisa tem a relevância de refletir a respeito das crianças indígenas Sateré-Mawé no âmbito da escola da cidade e assim permitir que o docente a reconheça como um sujeito histórico-social carregado de valores culturais de sua etnia. O objetivo geral é analisar os tipos de brincadeiras que ocorrem no interior da escola entre as crianças indígenas e não indígenas, bem como o tempo e espaço ocupados para a sua realização. Nesse sentido, foi apresentada a demanda de estudantes indígenas dentro da instituição, para assim verificarem-se o espaço e o tempo vividos pelas crianças Sateré-Mawé na escola e em seu entorno apresentando sua importância para a interação social. Aqui, torna-se importante identificar, através das brincadeiras que o professor realiza com as crianças indígenas e não indígenas, o processo de socialização cultural, cooperação e competição considerando-as fundamental nas relações entre o professor e as crianças indígenas e não indígenas. Nesse contexto do estudo, considerar como sujeito da pesquisa as crianças Sateré-Mawé que estão vivendo no tempo e espaço do não indígena na cidade. Sendo que, o mesmo destaca o brincar como estratégia de ensino numa relação intercultural em que haja o sentido da universalização do conhecimento e saberes cunhados no ato de brincar entre a criança indígena e não indígena, dentro do contexto escolar da cidade. Para contribuir nas práticas de ensino dos professores buscando da visibilidade as crianças Sateré-Mawé e lhe garanta o exercício da cidadania plena.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças indígenas. Brincar. Cidade. Ensino. Aprendizagem.

Abstract

The indigenous child and play are interconnected in the process of teaching and learning, aiming at cultural development as well as socialization. The research has the relevance of reflecting on these indigenous children within the school of the city and thus allow the teacher to recognize it as a historical-social subject loaded with Sateré-Mawé cultural values. Within the educational scope of the city, the play receives new looks, in this sense interested in analyzing the demand of indigenous students within the institution and what are their identity inheritances lived in school everyday. the general objective of the research was to analyze the types of games that take place inside the school between indigenous and non - indigenous children, and the time and space occupied for the realization of the said games, focusing on indigenous children, games and school. In this sense, it was interested in presenting the demand of indigenous students within the institution, in order to verify the spaces and time lived by the Sateré-Mawé children in the school and its surroundings. And then, point out the types of games that occur inside the school between indigenous and non-indigenous children. In which, it will be important to identify through the games that the teacher performs with indigenous and non-indigenous children the process of cultural socialization, cooperation and competition. Thus, the investigation justifies that studying the play of the Sateré-Mawé in the school of the city and presenting it as a means of teaching and learning is significant for the practice of teaching teaching that has as a public indigenous students. In this context of study, it was taken into account that the Sateré-Mawé are living in the time and space of the non-indigenous. We conclude that the research highlighting playing as a teaching strategy in an intercultural relationship in which there is the sense of universalization of knowledge and knowledge coined in the act of playing, whether with indigenous or non - indigenous children within the school context of the city.

KEYWORDS: Indigenous children. Play. City. Teaching. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Colocando a formiga da tucandeira na luva.....	42
Figura 02: Tripé educacional.....	62
Figura 03: Luva da tucandeira e formiga da tucandeira.....	83
Figura 04: Time de Futsal. Campeão do Campeonato do Proed.....	105
Figura 05: Time de Queimada. Campeão do Campeonato do Proed.....	114

LISTA DE TABELA

Tabela 01: Matrícula das crianças indígenas Sateré-Mawé (Matutino/Vespertino).....	61
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia

UPIMAS – União dos Povos Indígenas Mura, Apurinã e Sateré-Mawé

CGTSM – Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé

TUMUPE – Organização das Lideranças Indígenas dos Rios Marau, Miriti, Manjuru,
e Urupadi

UPIMS – União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé

OPISMA – Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e
Waikurapá

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CONHECENDO O UNIVERSO DA CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ E O BRINCAR	24
1.1 CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ ENQUANTO SUJEITO DA PESQUISA	24
1.2 A ESCOLA COM PONTO DE ENCONTRO ENTRE CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ E NÃO INDÍGENA: COMO LOCAL DE PESQUISA	26
1.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES	26
II: CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ: IDENTIDADE E CULTURA DENTRO DO ESPAÇO EDUCACIONAL EM PARINTINS	30
2.1 A CULTURA SATERÉ-MAWÉ NA VIDA CRIANÇA: UMA HERANÇA IDENTITÁRIA	30
2.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE MIGRAÇÃO DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ PARA PARINTINS/AM – ADENTRADA NA ESCOLA DA CIDADE	49
2.3 CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ E A ESCOLA DA CIDADE: REALIDADE E COTIDIANO	64
III: O BRINCAR E AS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ E A SOCIALIZAÇÃO CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR	81
3.1 REALIDADES DA CRIANÇA SATERÉ-MAWÉ NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS E A INVISIBILIDADE DO BRINCAR	81
3.2 ATIVIDADE DO BRINCAR 1: O FUTSAL - SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ E O NÃO INDÍGENA	99
3.3 ATIVIDADE DO BRINCAR 2: ENTRE COOPERAÇÃO E COMPETIÇÃO – QUEIMADA E BRINCADEIRA DE RODA (MINEIRINHO).	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126

Introdução

O estudo teve como objeto o brincar de crianças Sateré-Mawé em uma escola estadual da cidade de Parintins, problematizando o ato do brincar no contexto escolar. A motivação principal para o aprofundamento dentro da temática dá-se a fatos ocorridos no início da vida acadêmica, no ano de 2010, e que marcaram profundamente a minha formação pedagógica escolhida para atuar profissionalmente. Só mais tarde, pude perceber que as situações vistas há anos como inusitadas a respeito do brincar, já faziam parte do cotidiano escolar na instituição.

Durante o percurso acadêmico, no estágio supervisionado e projetos universitários realizados pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM no decorrer da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, obtive conhecimento de crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé que estudavam nas instituições de ensino da cidade e tinham dificuldades de se socializar, alfabetizar, comunicar e aprender. A demanda de dificuldade aparecia, pois os professores tinham inquietações em compreender os reais motivos das crianças fazerem parte da comunidade estudantil da instituição, uma vez que em suas terras existem escolas.

No decorrer desse período, a convivência proporcionou o cultivo diário de uma relação socializadora junto com as crianças Sateré-Mawé. Dentro do âmbito escolar, criaram-se relações sociais que contribuíram com a temática do brincar. De certa forma, todas as experiências que envolviam a criança indígena na escola instigavam a busca de compreender a importância de educar-se fora das terras indígenas e como acontecia a sua articulação nos espaços educacionais, sendo que, dentro do ambiente escolar da cidade, seu processo de ensino e aprendizagem ocorre em meio a estereótipos, preconceitos ou discriminações que vem a sofrer por falta de atualizações nas informações, pelo processo homogeneizador imposto pelos currículos educacionais e pela violência simbólica que sua cultura vivencia.

De início, entre os anos de 2012 e 2013, o estudo referiu-se a respeito do processo de ensino-aprendizagem¹ deles dentro da instituição. Durante a coleta de

¹ Esse estudo desenvolveu-se no projeto O processo de ensino-aprendizagem de crianças indígenas nos anos iniciais do primeiro ciclo em uma escola estadual de Parintins-Am, com apresentação no Congresso de Educação EDUCARE na PUC – Curitiba/Paraná em 2013.

informações para analisar os dados referentes ao mesmo, notou-se que as crianças Sateré-Mawé se utilizavam de todos os espaços da escola para suas brincadeiras, sem fazer referência ao brincar dentro do seu grupo cultural. Em outras palavras, eles brincavam de atividades lúdicas ocidentais, como: futsal, queimada, jogo da velha e roda mineirinho. Outros dois pontos observados foram o tempo e o espaço em que acontecia a brincadeira, sendo eles: o horário do recreio, na aula de educação física, saída e tempo vago em sala de aula; e em seguida – o valor do brincar dentro do espaço escolar por parte do professor.

A princípio, tal objeto não tinha foco, mas esses dados foram levados em consideração anos depois para a construção do objeto de pesquisa para correr o mestrado. Entretanto, para a conclusão do primeiro estudo a respeito da criança indígena e seu processo de ensino e aprendizagem, obteve-se como levantamento a falta de formação continuada dos professores dentro da perspectiva intercultural e diversidade cultural, ocasionando assim a repetição de informações estereotipadas a respeito dos povos indígenas dentro da instituição de ensino, além da falta de acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação do Estado em propor novas perspectivas de ensino que contemplassem a diferença.

Com a conclusão da formação em Pedagogia, e logo em seguida na busca de uma formação continuada dentro da temática da educação escolar indígena na cidade de Parintins, optei em voltar à questão do brincar do estudante Sateré-Mawé dentro da cidade, tornando assim um objeto de pesquisa. Isto porque a inter-relação cultural que o brincar pode vir a possibilitar reflete no processo de ensino, aprendizagem e socialização dessa criança indígena nos diferentes ambientes educacionais.

No mês de maio de 2013, observei a seguinte cena, onde havia uma criança indígena e outras não indígenas brincando nos corredores da escola. Passados alguns minutos do início da brincadeira, a criança indígena sentou como resultado observar que havia uma professora indo em direção a ela, porém, as crianças não indígenas continuavam correndo e subindo por algumas partes altas da instituição. A professora continuou o seu caminho, deixou os não indígenas brincarem à vontade e, chegando ao indígena, chamou a atenção da criança.

Dias depois do acontecido, ao adentrar em sala, todos estavam correndo e brincando de jogar bola. A docente chamou a atenção de todos. Porém, durante o intervalo do mesmo dia, ela comentou que – [...] *né esses índios não param quietos,*

vivem pulando, parecem macacos que ficam de galho em galho. Será que eles são assim na casa deles? [...] (Açucena, 2013). Em meio ao comentário, notou-se que sob o olhar da professora, a criança indígena era vista como diferente e sua forma de brincar ocasionava incômodos a alguns docentes dentro do ambiente escolar.

Se por um lado, o comportamento e brincadeira da criança indígena eram vistos com indiferença pela professora, ao longo do seu processo educacional na cidade tornou-se uma estratégia de socialização e interação social com não indígenas dentro do ambiente escolar. Partindo da cena descrita, é importante entender as razões pelas quais as crianças indígenas se apropriam do brincar, pois a partir dele “as crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar” (GOMES, SILVA e DINIZ, 2011, p. 254).

A rememoração dessa experiência vivida fornece pontos cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de que se compreenda o brincar dentro das séries iniciais do ensino fundamental com o protagonismo dos estudantes indígenas. A questão que norteia a pesquisa junto com o problema parte do interesse de analisar quais as brincadeiras realizadas no tempo e espaço vividos pelas crianças indígenas dentro do espaço escolar da cidade de Parintins. Sob a ótica dos professores, o brincar acontece de forma exagerada por eles. Nesse contexto, é preciso esclarecer que, ser diferente ou pertencer a uma etnia oposta é um problema dentro da educação, pois, a priori, o monocultural reflete em práticas de ensino homogeneizadoras, que acabam por silenciar a cultura minoritária. Forquin (2003) ressalta que:

O conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normatizados” rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. [...] A escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de produção de gestão de símbolos (p. 73).

De acordo com o autor, isto representa o distanciamento que a criança Sateré-Mawé realiza no campo educacional na cidade, ou seja, o mundo social da escola se distancia do processo de ensino realizado nas terras indígenas e, ao migrar para o município, a criança indígena deve se adaptar às regras, organizações e normatizações regidas por órgãos estaduais nas escolas. O ensino, carregado de intenções, acaba por reproduzir as desigualdades culturais que selecionam

conhecimentos demarcados como certos, de acordo com o paradigma da ciência dominante.

A falta de sensibilidade à diferença étnica e cultural interfere no processo de ensino e aprendizagem do indígena. Apesar das facilidades de informações, comunicações e conhecimentos, a instituição ainda parte de determinado processo de experiências educacionais. Por meio das palavras de Bourdieu e Passeron (2002):

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma Ação Pedagógica (AP), como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência (p. 36-37).

Dentro da ação pedagógica, as reações e concepções pré-estabelecidas dos professores se apresentam nas incompreensões a respeito do brincar, acerca da migração do indígena para a cidade e na falta de recursos necessários para trabalhar dentro da perspectiva intercultural. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa buscou analisar os tipos de brincadeiras que ocorrem no interior da escola da cidade de Parintins-Am entre as crianças indígenas e não indígenas, além do tempo e espaço ocupados para sua realização, tendo como foco as crianças indígenas, brincadeiras e escola.

Na medida em que a criança indígena é vinculada ao processo de escolarização na cidade, as separações simbólicas do que é ser indígena e a importância do brincar para elas é ressignificada diante das realidades cotidianas vividas. Isto porque o brincar dentro da escola está ligado em sua maior parte às aquisições de habilidades motoras e cognitivas, diferente do brincar como aprendizagem cultural das tradições, saberes, rituais e mitos realizados pelos povos indígenas (MUBARAC SOBRINHO, 2011).

Nesse sentido, foi apresentada a demanda de estudantes indígenas dentro da instituição, para assim verificarem-se o espaço e o tempo vividos para as brincadeiras pelas crianças Sateré-Mawé na escola e em seu entorno. Para em seguida, apontar os tipos e as formas de brincadeiras que ocorrem no interior da escola entre as crianças indígenas e não indígenas apresentando sua importância para a interação social. Aqui, torna-se importante identificar, através das

brincadeiras que o professor realiza com as crianças indígenas e não indígenas, o processo de socialização cultural, cooperação e competição.

Partindo dos objetivos específicos, o levantamento bibliográfico acerca da criança indígena no contexto escolar da cidade refletiu em dificuldades pela ausência de estudos voltados para o brincar das crianças indígenas, especificamente da etnia Sateré-Mawé. A investigação se justifica em estudar o brincar do Sateré-Mawé na escola da cidade e apresentá-lo como mediador do ensino e aprendizagem de forma significativa para a criança indígena dentro da prática de ensino pedagógico.

Tal contexto remete que os povos Sateré-Mawé são indígenas que há mais de 300 anos estão em contato com não indígenas. No século XVI, durante as missões jesuíticas, os missionários escreveram os primeiros relatos sobre a existência dos Sateré-Mawé, com nomenclaturas de – Maooz, Mabué, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahués, Magués, Mauris, Mawés, Maraguá, Mawé e Magueses, na região do Baixo Amazonas (UGGÉ, 1992). Segundo o autor, os registros assinalavam que a etnia que se situava nessa localidade tinha aspectos linguísticos da família Tupi-Guarani, que permitia traduzir o termo *Sateré* como *lagarta de fogo* ou *lagarta vermelha*; e *Mawé* como *papagaio falante*.

No longo processo de contato com não indígenas, os Sateré-Mawé traçaram estratégias e marcadores históricos para resistirem à dizimação cultural e de membros de seu grupo étnico. Em razão disso, a localização geográfica longe de grandes rios navegáveis contribuiu para que permanecessem com suas tradições mitológicas, cósmicas e organização da estrutura social. Um exemplo disso está no patrilinear, que ao “nascer o filho pertence ao clã do pai, podendo casar somente com pessoas de diferente clã” (UGGÉ, 1992, p. 18), mas, isso não se define como exclusão dos laços maternos, pois o casamento exogâmico permite a reciprocidade de fortalecer as relações sociais, econômicas e políticas entre os grupos.

Entre as lutas de resistência, a participação da etnia na Cabanagem (1835-1837) tornou-se um marcador histórico inestimável ao grupo, fato que até os dias atuais é lembrado durante o ritual da Tucandeira, onde há um canto referente a essa revolta. Sobre ele, Alvares (2009) descreve que:

[...] quando os índios emboscaram um navio português na parte mais estreita do rio. Cavaram trincheiras e ficaram à espera. Quando os portugueses chegaram, eles começaram a flechar. Quando os portugueses começaram a revidar com suas armas de fogo, que atiram em linha reta, os

Sateré-Mawé entraram nos buracos e começaram a atirar uma chuva de flecha, protegidos nos buracos. O relato termina com o fundamento do navio (p. 25-26).

A Cabanagem é um exemplo de união com outros grupos étnicos, sendo eles negros, caboclos e tapuios, que lutaram contra as autoridades do estado em busca de liberdade e superação à exploração imposta pela sociedade envolvente, partindo da cidade de Belém e seguindo até o Rio Negro. Ao eclodir a Cabanagem, os Munduruku e Mawé (dos rios Tapajós e Madeira), os Mura (do rio Madeira) e alguns grupos do Rio Negro sofreram fortemente com as epidemias e atos de perseguições, acabando por ter seus territórios reduzidos e familiares deslocados.

Para os Sateré-Mawé, as áreas dos rios Marmelos, Sucunduri, Abacaxi, Parauari, Amana e Mariacuã, que inicialmente eram suas terras, tiveram no percurso histórico suas perdas. Os caminhos trilhados pela etnia e a redução de seu território ocasionaram novas lutas para revitalização de terras indígenas. Com território demarcado em 06 de maio de 1982 e homologado em 06 de outubro de 1986 numa área de 788.528 ha e perímetro de 477,7 km, abrangendo os municípios de Maués, Parintins e Barreirinha, no Amazonas, e ainda os municípios de Itaituba e Aveiro, no estado do Pará. Nos rios e afluentes dentro deste perímetro, podemos encontrar, segundo Teixeira (2005):

no rio Andirá cerca de 49 aldeias, habitadas por 3.795 habitantes [...] No rio Marau são 37 comunidades e 3.288 habitantes [...]. No rio Uaicurapá são quatro comunidades e 292 indivíduos e, em Koatá Laranjal existe apenas uma comunidade (Vila Batista) com 127 habitantes. As demais comunidades da Terra Indígena Sateré-Mawé são habitadas pelos Munduruku (p. 23).

As aldeias situadas nos rios Andirá e Uaicurapá são terras de proximidade maior com a cidade de Parintins-Am, ocasionando um fluxo contínuo de migração para o município, maior do que para outras localidades, apesar da cidade de Manaus também possuir um número significativo de residentes Sateré-Mawé. Dessa forma, a trajetória do povo indígena se reflete nas heranças culturais e identitárias das crianças Sateré-Mawé, que migram para a cidade com os pais em busca de melhor qualidade de vida e perspectivas educacionais.

Vivendo em harmonia com a natureza, muitos símbolos culturais e identitários se resignificaram num processo contínuo de relação com as cidades, uma vez que a cultura incorporada pelas crianças dentro da comunidade é resultado da globalização e imposições históricas vivenciadas pela etnia. Nesse sentido,

Souza e Lauschner (2014) consideram que as condições de um grupo social que vive em comum num local sob o legado de tradição, cultura e história, configuram-se em uma comunidade.

Parintins é considerada pelos Sateré-Mawé como uma das cidades polo na busca de melhor qualidade de vida, saúde, educação e emprego. Sem uma nucleação como comunidade de fato, os bairros de Itaúna I e II, Paulo Corrêa, Francesa, Santa Rita e União são onde podemos encontrar números relevantes de famílias que moram próximas uma das outras, como por exemplo: a Rua Sila Marçal, do Itaúna I, onde residem três famílias indígenas, na qual – a primeira fica no início da travessa entre Sila Marçal e Guajarina Prestes, onde há cinco quartos de quitinetes para alugar; a segunda fica a apenas 15 casas de distância e, por fim, para a terceira podemos calcular aproximadamente 30 metros de distância da segunda casa.

As casas situadas nos bairros são alugadas ou emprestadas, utilizadas somente quando estão de passagem na cidade, visto que residem de maneira fixa na aldeia. Porém, mesmo em números pequenos existem famílias que residem de forma fixa na cidade, como pode-se destacar as famílias que residem no bairro da União, onde se apresentam em menor número, suas casas são resultados de ocupações de terras ou compradas ao longo dos anos com a união de todos da família. Sendo que, nas realidades citadas acima o contexto de moradia no município difere da configuração de comunidade, “pelo fato de espaço/tempo; pelas relações e inter-relações entre os membros, o meio e ao entorno [...]” (SOUZA e LAUSCHNE, 2014, p. 118) serem diferentes da aldeia.

Após a inserção em espaços físicos totalmente alheios, suas identidades se ressignificam em meio às relações sociais e encruzilhadas culturais proporcionadas pelas instituições de ensino e saúde, assim como os diversos espaços que os Sateré-Mawé podem vir a ocupar. A não nucleação das famílias Sateré-Mawé não impede que algumas morem no mesmo bairro e sejam vizinhas, como uma das crianças participantes da pesquisa, chamada de Piquitito, que mora próxima a alguns primos no bairro Itaúna I.

Outro local de encontro ou moradia para algumas famílias é a Casa de Trânsito Indígena, que fica localizada em um ponto estratégico da ilha. A casa indígena situa-se na primeira rua da cidade, com fundo para o rio Amazonas, tendo como objetivo receber indígenas que estão de passagem temporária pela cidade e

não têm onde residir. O local é composto por três compartimentos, dois de alvenaria sendo eles – o primeiro é onde se confecciona e vende artesanato; o segundo é uma casa que tem sala, cozinha e quartos; e o terceiro é um barracão grande onde dormem algumas famílias, construído pelos próprios de madeira onde acontecem encontros de roda de conversa na área externa a casa.

No local, existe uma liderança – o *tui'sa* – que organiza como ele deve funcionar. A casa vem acolhendo, nos últimos dez anos, famílias que a escolheram para morarem de forma provisória, por não terem como alugar ou comprar uma residência. Lá residem aproximadamente 15 famílias, entre pais, filhos, netos e avós morando juntos.

Dentro das duas realidades de vivência dos Sateré-Mawé na cidade, os estudantes indígenas buscam frequentar escolas que sejam próximas de suas casas ou onde seus parentes estudam, ou já estudaram. Dessa forma, a metodologia parte da Sociologia da Infância, na qual, segundo Sarmiento (2008):

Ao incorporar na sua agenda teórica e prática a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão da realidade [...] (p. 19).

O contexto do bairro e da Casa de Trânsito permite que a criança Sateré-Mawé seja protagonista de suas escolhas e atuação social dentro da sociedade indígena e não indígena. Por essa razão, é essencial olhar para ela a partir da realidade social cotidiana dentro do espaço escolar da cidade, o que a Sociologia da Infância possibilita. A partir do entendimento de Sarmiento (2008), as crianças apresentam materialidade social que privilegia as múltiplas formas de conhecer a etnia Sateré-Mawé a partir de seus olhares, visto que, a vida na cidade é regida por parâmetros e modelos sociais definitivos que homogeneízam a todos.

Portanto, ao concordar com Sarmiento (2008), observa-se que as contribuições das crianças indígenas Akuri, Piquitito e Iguaretê se tornaram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Akuri e Iguaretê estudam desde o primeiro ano do ensino fundamental na instituição de ensino pesquisada. Nos primeiros anos de escola, Akuri era um menino faltoso devido seu fluxo contínuo entre as terras indígenas e a cidade. Morando no bairro de Santa Clara,

sua relação com os colegas indígenas acontecia dentro da escola, realidade essa oposta à vivida por Piquitito e Iguaretê, que são primos.

Iguaretê mora na Casa de Transito indígena junto com outras crianças Sateré-Mawé, permitindo assim, a proximidade com a língua materna e brincadeiras entre as crianças do grupo étnico fora do ambiente da aldeia. Entre o grupo de crianças Sateré-Mawé cerca de 20 estudam na mesma escola que Iguaretê. Piquitito, que começou a estudar no terceiro ano na instituição, mora com seus tios e a avó no bairro Itaúna, mas tem uma ligação direta com a Casa de Trânsito, por seus primos residirem lá. Porém, no período das férias, as duas crianças e Akuri retornam para as terras indígenas de origem, seja com seus pais ou somente com a mãe ou um dos membros da família para brincarem e estarem mais próximas de suas raízes étnicas.

Do ponto de vista metodológico, os três foram os sujeitos da pesquisa, onde se procurou registrar, por meio da observação participante no diário de campo, a organização e o desenvolvimento da rotina deles dentro do espaço escolar e dos conhecimentos trabalhados pelos docentes não indígenas. Em referência às brincadeiras, procuramos identificar os tipos que eram realizados no âmbito escolar, havendo assim descrições de cada uma delas, como o futsal, queimada e de roda, que ocorriam no recreio e saída ou nos tempos vagos em sala de aula. Houve também o acréscimo de acompanhar a criança Iguaretê em sua residência e presenciar a brincadeira de roda onça e cutia.

Outro procedimento que contribuiu na coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os três professores que lecionam para os meninos indígenas. Para esse momento, formularam-se três pontos para se levar em consideração para a construção do roteiro da entrevista que obedeceu a seguinte ordem: 1. Conhecer a história das crianças indígenas dentro da instituição escolar; 2. Verificar como as brincadeiras das crianças indígenas acontecem e se articulam com os conhecimentos da escola; 3. Conhecer as atividades que o professor realiza no intuito de mediar a socialização, competitividade e cooperação dos estudantes indígenas com os não indígenas.

Cada entrevista aconteceu de forma individual, em horários escolhidos pelos próprios professores, com a permissão de ter seus áudios gravados e posteriormente transcritos. Notou-se a liberdade do docente em manifestar sua opinião a respeito do universo étnico-cultural vivido dentro da instituição de ensino. A

escola também oportunizou um encontro de roda com os três meninos sob o auxílio de um professor, com enfoque no brincar. Nele visou-se conhecer os tipos de brincadeiras que eles realizam dentro do espaço escolar.

É importante ressaltar que o papel do pesquisador com os sujeitos pesquisados não ocorre de forma passiva. É, ao contrário, interativo, pois as experiências vividas no campo profissional permitem analisar os dados coletados a partir das próprias experiências, no qual, Fleuri (2002, p. 26) destaca que “a contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ele tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive”.

Aprender a ler e interpretar o universo da criança indígena é um processo contínuo que é capaz de superar o senso comum e estereótipos entendidos durante o processo educacional. Em razão disso, decidiu-se considerar o brincar da criança indígena dentro do contexto escolar da cidade a partir do olhar da Sociologia da Infância, onde Sarmiento (2005) enfatiza que:

As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante a esfera de produção, a repartição da riqueza, a organização do poder e a vida em comunidade, em geral. Os indicadores estatísticos normalmente invisibilizam a infância, por não tratarem separadamente os grupos geracionais (p. 12).

A criança indígena, a partir do pensamento de Sarmiento (2005), deve ser olhada através de suas particularidades e protagonismos próprios, sob indicadores de suas necessidades e riquezas, pois ao migrar para a cidade, ela acrescenta símbolos culturais e ressignifica sua identidade conforme a relação social. Por esta razão, o trabalho se divide em três capítulos:

O primeiro capítulo é intitulado *Os caminhos percorridos*. Apresenta o processo metodológico trabalhado durante a pesquisa e os desafios de desenvolvê-la a partir das perspectivas sociológicas da infância, voltadas para as crianças indígenas. Este processo refletiu nos capítulos seguintes.

O segundo capítulo, que aborda a *Criança Sateré-Mawé: Identidade e cultura dentro do espaço educacional em Parintins*, está dividido em três partes, nas quais se destaca a cultura Sateré-Mawé em meio às heranças identitárias dos estudantes indígenas, o processo migratório dos estudantes como demanda na educação e a realidade cotidiana deles no âmbito educacional. A criança Sateré-

Mawé, sendo agente social, é capaz de transitar nos mais diferentes ambientes sociais, deixando transparecer dentro do âmbito educacional e em meio ao silenciamento e homogeneização, sua autodeclaração de ser indígena e, assim, apresenta-se como Sateré-Mawé durante o processo educacional. Contudo, as lutas são diárias para que a escola continue na busca de melhores estratégias de ensino. Nesse sentido, a construção do aporte teórico parte da contribuição de autores como Ugge (1993), Bauman (2005), Moreira e Candau (2005), Both (2006), Alvarez (2009), Mubarrac Sobrinho (2011), Woodward (2011), Bourdieu e Passeron (2014) e Nunes e Torres (2015), entre outros.

O terceiro capítulo, denominado *O brincar e as crianças Sateré-Mawé e a socialização no espaço escolar*, trata da realidade do estudante Sateré-Mawé nos espaços educacionais e a invisibilidade do brincar, tendo em vista as brincadeiras do futsal, da queimada e roda mineirinho como ponto de partida sobre as mudanças de conhecimento a respeito dos indígenas. Neste momento, fica claro que o brincar pode ser mediador dentro das práticas de ensino em meio à interculturalidade, possibilitando assim a visibilidade e reconhecimento da outra cultura dentro do espaço escolar.

Pensar o brincar dentro da perspectiva educacional é ressignificá-lo para uma educação transformadora, que promoverá mudanças na visão de mundo dos estudantes e assim irá ensiná-los a importância do verdadeiro significado de socialização, cooperação e competitividade. Por esta razão, os autores Sayão (2002), Voser (2004), Correa (2006), Huizinga (2007), Kishimoto (2011) e Navarro e Prodócimo (2012) complementam os consultados nos primeiros capítulos.

Ao fim do trabalho, houve a sugestão de abordar o brincar dentro da perspectiva intercultural, em complemento a estratégias de ensino desenvolvidas pela instituição pesquisada a respeito dos povos indígenas. Dessa forma, o intuito do trabalho é de contribuir para o entendimento das novas ressignificações de pensamento a respeito dos indígenas dentro do contexto escolar da cidade, assim como uma reflexão sobre o fazer pedagógico, que envolva o brincar enquanto uma atividade de mediação entre o saber pedagógico e o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indígena e suas relações interculturais.

I. Os caminhos percorridos: Conhecendo o universo da criança Sateré-Mawé e o Brincar

1.1 Criança Sateré-Mawé enquanto sujeito da pesquisa

A criança Sateré-Mawé, ao chegar à escola da cidade, tem sido considerada um marco na prática de ensino do professor, no qual o mesmo teve que se reinventar em suas práticas para contemplar a diferença cultural e étnica presente em sala de aula. Nesse contexto, por parte da criança indígena, o ambiente escolar se constitui como espaço de socialização e interação em grupo com os não indígenas e outros parentes que moram distantes dentro da cidade. Por essa razão, o trabalho desenvolveu-se sobre característica da pesquisa da Sociologia da Infância, na qual Delgado e Muller (2005, p. 351) destacam que:

O campo da Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, ao propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia.

Nesse sentido, o campo da Sociologia da Infância será o caminho para conhecer a criança Sateré-Mawé como ator social, devido à mesma estar em constante interação com o espaço em que vive, seja na escola ou em casa. No ambiente escolar a realidade da criança Sateré-Mawé apresenta diferentes tipos de relações culturais e sociais com outras crianças e corpo escolar não indígena. Nessa perspectiva de relações protagonizada pela criança Sateré-Mawé o estudo tem como ponto de partida apresenta as brincadeiras que ocorrem entre elas e as crianças não indígenas como meio socializador e mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, Delgado e Muller (2005, p. 354) ressaltam que:

O campo da Sociologia da Infância tem-nos ensinando que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referências de análise que permitam conhecer esses atores sociais, que nos apresentam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública.

Nesse contexto três crianças indígenas fazem parte da pesquisa, onde suas escolhas partiram de observações realizadas durante o período de formação na

graduação em Pedagogia, e reafirmou no decorrer da coleta de dados durante o desenvolvimento desse estudo. Sendo que nesse tempo, criaram-se laços de amizade, reciprocidade e respeito entre pesquisadora e as crianças Sateré-Mawé. Por isso, a consulta sobre a participação delas na atual pesquisa, para saber se desejavam ou não fazer parte do estudo, tem a ver com a questão ética, pois elas devem ter o direito preservado e serem vistas como agentes ativos, atores sociais na construção e na determinação de suas vidas seguindo assim o campo da pesquisa da Sociologia da Infância.

O olhar do grupo foi levado em consideração ao descrever o brincar e suas socializações e construções de espaços sociais dentro da instituição de ensino da cidade. Esta postura buscou romper com as metodologias tradicionais, pois tem a criança como sujeito da pesquisa. Dessa forma, ao pesquisar as áreas de conhecimento que tratam a criança como ator social, construtor de si próprio, a Sociologia da Infância tornou-se o fio condutor, pois delinea as formas e as fronteiras existentes no intuito de destacar as atividades de brincadeira dentro e fora do espaço escolar.

A Sociologia da Infância vem a ser uma porta de entrada para a voz e o olhar da criança Sateré-Mawé. Sarmiento (2003) ressalta que:

[...] a infância é segmento específico da trajetória social, quando se desenvolve um conjunto de relações e sentidos sociais que vão produzir determinadas linhas de continuidade entre os seus membros à prática e representação comuns [...] (p. 15).

Ao olharmos para as crianças Sateré-Mawé como sujeitos da pesquisa, as características de torná-las protagonistas refletem-se nas palavras de Sarmiento (2003). Tornou-se imprescindível investigar seus brincares dentro da escola estadual da cidade de Parintins selecionada, em razão de a escola ser vista por eles como um ponto de encontro dos membros de suas etnias. Isto somado ao fato de o ambiente escolar ser um lugar privilegiado para observá-las no cotidiano.

Ao ter a crianças Sateré-Mawé, o procedimento metodológico neste cenário não implica em risco para de tê-las como sujeito da pesquisa, visto que, seus nomes serão representado por nomes fictícios, sendo: Iaguetê (12 anos), Piquitito (11 anos) e Akuri (11 anos) que estudam no 5º ano do ensino fundamental dentro da instituição. Entretanto, o desafio do trabalho está em como a escola olha para o mundo da criança Sateré-Mawé dentro de sala ou no ambiente escolar como um

todo, no qual, esse apresenta pontos significativos da criança indígena dentro do ambiente escolar da cidade, levando em consideração a invisibilidade cultural e a homogeneização, visto que a escola ainda se apresenta de forma estranha às crianças Sateré-Mawé.

1.2 A escola com ponto de encontro entre criança Sateré-Mawé e não indígena: como local de pesquisa

Ao olharmos para o campo educacional da cidade de Parintins-Am observa-se que a diversidade de cultura étnica perpassa por todas as escolas. Dessa maneira, focamos para a instituição de ensino que três meninos indígenas estudam dentro da escola da cidade, e assim interpreta-la como ambiente de interação, socialização e educação desde o início do processo educacional das referidas. Dessa maneira, a Escola Estadual Sinos da Mata (nome fictício) tornou-se nosso local de pesquisa, tendo em vista que, nos últimos oito anos, a instituição vem trabalhando para contemplar a perspectiva intercultural, no intuito de olhar para as crianças indígenas que estudam na instituição. Sendo que, em Parintins, a escola recebe um número significativo de estudantes indígenas pertencente a etnia Sateré-Mawé para o processo educacional.

A escolha da Escola Estadual Sinos da Mata como lócus para a pesquisa de campo se fundamenta em sua localidade peculiar na Cidade de Parintins, no Bairro da Francesa, próximo à Lagoa da Francesa. Para tanto, foi fundamental a cooperação da Gestora Hortênsia, da Coordenadora Pedagógica Laís e dos três professores que lecionam na turma do 5º ano do ensino fundamental, que contribuíram com informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa. A localidade geográfica da escola possibilita o encontro das crianças indígenas que estudam em diferentes bairros da cidade.

1.3 Procedimentos para a coleta de informações

Entre os meses de março e dezembro de 2016, foi realizado o período de coleta de dados dentro do ambiente escolar, com os dias de observação sendo das terças às sextas-feiras. Os dias para a realização da pesquisa foram determinados em acordo com os professores e a gestão da escola, onde em cada dia havia alternativas de horários: nas terças e quintas, o acompanhamento dos alunos era

das 7h às 09h30m, e nos dias de quarta e sexta, das 9h às 11h, quando eles saíam da aula. Entretanto, havia semanas em que se trocava de horário entre os dias, com o objetivo de observar e registrar o brincar no pátio da escola a partir das categorias definidas.

Todos esses horários eram programados junto com os professores, que davam a liberdade para a realização da pesquisa, assim como estavam sempre dispostos a ajudar no que fosse necessário. O primeiro contato com os professores ocorreu na apresentação do projeto de pesquisa e, logo após a conversa, eles autorizaram sua realização. Em relação às crianças indígenas, a conversa aconteceu de forma individual com os pais, sendo que já havia uma relação iniciada no período da graduação. Diante disso, os pais confiaram na continuidade do respeito étnico apresentado desde o início.

Foi providenciado então, por questões éticas, o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização da pesquisa, no qual fomos atendidos pelos pais, coordenadora, gestora e professores da escola. Durante esse momento, houve a apresentação às crianças indígenas e não indígenas da pesquisadora e o objetivo da pesquisa, na qual as próprias crianças questionaram que relevância tinha o estudo apresentado. Nesse momento, colocam-se como protagonistas do brincar dentro dos espaços educacionais, tendo como foco a importância do mesmo como estratégia lúdica de ensino.

Após a apresentação da pesquisa aos responsáveis das crianças Sateré-Mawé o procedimento de coleta de dados perpassou pela observação participativa e a entrevista semiestruturada. Sendo a observação realizada durante todo o momento de interação entre pesquisadora e sujeito ocorrido dentro do espaço escolar. Para o alcance da identificação dos tipos de brincadeiras realizadas no ambiente escolar, houve a descrição de todas as informações no diário de campo dando ênfase na rotina, nas atividades pedagógicas de sala e hora do recreio da criança Sateré-Mawé.

Durante o momento de observação houve registros de imagens de algumas atividades esportivas participada pela turma do 5º ano do ensino fundamental da escola, com destaque as três crianças Sateré-Mawé. Ao longo desse procedimento, as brincadeiras realizadas como: futsal, queimada e de roda que aconteceram na hora do recreio e saída ou tempo vagos em sala de aula. Entretanto, houve o acréscimo da brincadeira de roda *onça* e *cutia* que ocorreu na Casa de Transito, no

momento de acompanhar a criança Iagaretê até o local. Com todo esse cenário coletado, direcionaram-se aos materiais utilizados para a prática das brincadeiras, a organização e utilização do tempo e do espaço, assim como as condições para sua realização. Isto considerando a presença das crianças indígenas e não indígenas a partir da competição ou cooperação, conforme classifica Lovisolo, Borges e Munis (2013).

Em continuidade a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada direcionou-se para os três professores não indígenas (matemática, educação física e língua portuguesa-geografia-história-arte), a gestora e coordenadora pedagógica. O procedimento da entrevista semiestruturada direcionou de forma individual para cada sujeito da instituição educacional apontado, no horário escolhido pelos próprios. Esse momento foi mediado pelos seguintes indicativos: 1. Conhecer a história das crianças Sateré-Mawé durante o processo de ensino e aprendizagem dentro da instituição escolar, que se direcionou para todos os sujeitos da pesquisa; 2. Verificar o desenvolvimento e articulação das brincadeiras realizadas pelas crianças indígenas com o conhecimento escolar; 3. Conhecer as atividades pedagógicas que o professor realiza no intuito de mediar as socializações, competitividades e cooperação dos estudantes indígenas com os não indígenas – sendo direcionaram para os professores.

Os indicativos tornaram-se pontos principais de roteiros das entrevistas que foram audiogravadas e posteriormente transcritos, durante esse processo houve o respeito das opiniões dos mesmos em referência a diversidade étnico-cultural que ocorre no cotidiano da instituição. Por essa razão, os sujeitos da pesquisa recebem durante as análises de dados nomes fictícios, para assim preservar seus reais nomes. Após as entrevistas com os professores, gestora e coordenadora pedagógica, a escola permitiu a realização de uma roda de conversa dentro do ambiente educacional com os três meninos Sateré-Mawé com auxílio de um dos professores. Esse momento teve como ponto principal de conversa o brincar, onde nele visou-se: Conhecer os tipos de brincadeira que eles realizam dentro do espaço escolar, assim como, os momentos que preferiam brincar.

Tendo como base os dados coletados, ocorreu o desenvolvimento de dois eixos de análise, buscando verificá-los, apontá-los e identificá-los, permitindo o estabelecimento de relações entre si. Dessa forma os eixos são: 1. Criança Sateré-Mawé: identidade e cultura dentro do espaço educacional em Parintins –

apresentado a cultura Sateré-Mawé na vida da criança, onde a breve caracterização do processo de imigração, onde apresenta a entrada da mesma no espaço escolar da cidade, no qual a criança indígena tem sua realidade no cotidiano da escola apresentado por meio de atividade pedagógicas realizadas dentro da instituição. 2. O brincar e as crianças Sateré-Mawé e a socialização cultural no espaço escola, visto por meio da realidade da criança indígena nos espaços educacionais que inviabilizam suas brincadeiras, tendo assim, destaque para os não indígenas. Dessa forma, apresenta-se o futsal como meio socializador das crianças indígenas, assim como o jogo da queimada e a brincadeira de roda Mineirinho, que utiliza a cooperação e competição da brincadeira como meio da relação intercultural.

II: Criança Sateré-Mawé: Identidade e cultura dentro do espaço educacional em Parintins

2.1 A Cultura Sateré-Mawé na vida criança: uma herança identitária

A criança Sateré-Mawé compõe um universo mítico cultural que permite transitar em diferentes espaços da sociedade dentro do protagonismo da historicidade étnica pertencente. A riqueza da cultura reflete nas heranças identitárias expressas através da teia cultural vivida pelo indígena nos diferentes espaços sociais e étnicos, podendo ser dentro do ambiente escolar da cidade, no qual as relações sociais do estudante Sateré-Mawé com o não indígena são cercadas por símbolos.

Ao trazermos a discussão a respeito da herança identitária do estudante Sateré-Mawé, atenta-se para a identidade flexiva e a possibilidade de ressignificação que ocorre em contextos distintos, como ambientes escolares, praças, igrejas, entre outros. Não se tornando fixa ou definitiva, a criança indígena permite a fluidez da identidade ao migrar para a cidade, dentro das perspectivas da “[...] identidade como tendo *núcleo essencial* que distinguiria um grupo de outro. Por outro lado, a identidade é vista como *contingente*; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2011, p. 38).

A criança Sateré-Mawé apresenta traços identitários essenciais do grupo étnico a que pertence, seja no cotidiano escolar, na quadra de futsal, praça ou mesmo no campinho de futebol em frente da Igreja do Sagrado Coração de Jesus². Nesses locais, a essência cultural do brincar é vista pelo cruzamento simbólico conforme é produzido pelo conjunto de crianças indígenas, sendo que para o não indígena, os locais citados seriam ambientes comuns e apenas para passeios. Entretanto, para os indígenas, esses locais são sinais de liberdade e de encontro entre si. De modo particular, a escolha da instituição de ensino Sinos da Mata deu-se por causa do número significativo de crianças Sateré-Mawé que ela recebe, permitindo a aproximação e a incorporação de novos modos de brincar.

² Em 1945 a Igreja do Sagrado Coração de Jesus já foi morada da Padroeira de Parintins Nossa Senhora do Carmo. Localizada em frente de uma das escola mais tradicional da cidade – Colégio Nossa Senhora do Carmo – com arquitetura composta de um Obelisco de Fundação da cidade e o Cruzeiro das Missões foi considerada como patrimônio histórico. Com paisagem natural impressionante pela vista por ter o caudaloso Rio Amazonas e o lindo pôr do Sol. Esta situa-se na Rua: Silva Campos, nº 86, Centro (SAUNIER, 2003).

Nessa discussão, o núcleo essencial e o contingente, citados anteriormente por Woodward, estão presentes para nos indicar que os marcos identitários são ambíguos e precisam ser olhados para se compreender as características particulares de cada sujeito em determinado local. Nesse olhar, observamos que marcos identitários são características particulares na criança Sateré-Mawé, apresentando-se através da língua materna, na expressão corporal e nas brincadeiras em grupo ou individuais, quando estão entre si. Nesse momento, a herança da identidade cultural os coloca como membros de uma cultura autêntica em meio aos ressignificados, ao longo das relações sociais entre os Sateré-Mawé e os não indígenas, em um período que já ultrapassa 300 anos de contato entre eles.

Em 1661, os Sateré-Mawé tiveram seus retratos descritos nos registros das primeiras missões jesuíticas, com informações a respeito do espaço geográfico, cultural, ritual e cultivo do guaraná desses povos. Houve também a sinalização dos rios Madeira e Tapajós como sendo os primeiros locais de suas ocupações na região. Ao longo do tempo, mudanças e lutas refletiram no senso demográfico de 2003, que identificou nos rios e igarapés do Andirá-Marau, a existência de 91 comunidades com residências fixas entre os municípios de Barreirinha, Maués e Parintins, no Amazonas, e Itaituba e Aveiro, no Pará, que cercam as comunidades (TEIXEIRA, 2005; TEIXEIRA, MAINBOURG e BRASIL, 2009).

Segundo estimativa da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) local, além das cidades citadas estarem nos arredores das terras indígenas, existe um número significativo de famílias indígenas que residem nos municípios, de modo particular em Parintins, onde há aproximadamente 525 famílias Sateré-Mawé, ressaltando que não há um número exato de moradores, porque eles ficam espalhados nos bairros e os dados oscilam conforme as necessidades de cada família no decorrer do ano. Toda essa movimentação migratória ocorre graças à proximidade geográfica das terras com as vias fluviais, o que permite o fluxo contínuo entre cidade e aldeia, no intuito de manter contato direto com parentes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, notou-se que membros familiares das crianças Iguaretê, Akuri e Piquitito estão em constante ir e vir das comunidades. Ao reportamos para os três meninos, ambos vão a comunidade somente no período de férias da escolar da cidade, visto que, para seus familiares é importante as vivências na aldeia para assim aprender os símbolos culturais ainda

vivididos pelos parentes, como a roda de conversa, o ritual da tucandeira e os puxirun³ realizados em alguns dias durante as férias ou em datas boas para o plantio da roça na comunidade. Pois, a decisão da família em escolher a cidade para o processo de ensino e aprendizagem das crianças dá-se pela busca de melhor qualidade de vida, ensino educacional e profissional, saúde e trabalho.

Os três são exemplos de crianças Sateré-Mawé que migram para a cidade com suas famílias. Ao todo, há dois grupos de crianças indígenas que estudam na área urbana em Parintins – o primeiro reside na Casa de Trânsito Indígena e o segundo está distribuído em bairros periféricos, como Paulo Correa, Itaúna I e II, União, Santa Rita e Francesa, sem de fato um ponto de referência.

A título de comparação, no que se refere aos indígenas no espaço urbano, é possível apontar uma diferença entre Parintins e Manaus. Na capital, há bairros com números significativos de índios que moram próximos uns dos outros, chegando assim a formar um pequeno núcleo indígena, como bem aponta Bernal (2009)⁴ em seu estudo realizado na região dos bairros da Redenção⁵ e da Paz, onde moram povos indígenas como Ticuna, Sateré-Mawé e Baniwa, entre outros. Já em Parintins, as famílias não têm esse ponto de referência como bairro, mas acontecem encontros entre membros familiares na Casa de Trânsito Indígena, de forma que Souza e Lauschne (2014, p. 124) nos levam a considerar que “os espaços conquistados na cidade não condizem as suas áreas tradicionais [...] Para o indígena, é preciso superar os obstáculos, adaptando-se a essas transformações, mas também mantendo vivo todo seu legado cultural”, conforme suas realidades na sociedade não indígena.

Para as crianças que residem na Casa de Trânsito Indígena ou nos bairros, a busca por estratégias para manter viva sua tradição parte de dentro da própria casa, com os membros familiares, no intuito de viverem parte da cultura Sateré-Mawé, seja no momento de conversar na língua materna, ou aprender a mitologia e cosmologia da etnia com os mais velhos. Iaguretê, Akuri e Piquitito detalham que dentro de casa, seus pais e os mais velhos contam histórias e falam na língua nativa palavras do cotidiano, a exemplo de *vassoré* (vassoura), que é de conhecimento dos

³ Puxirun: os moradores da comunidade se ajudam no trabalho das roças de cada pessoa envolvida.

⁴ Índios Urbanos: Processo de Reconformação das Identidades Indígenas em Manaus. Bernal (2009)

⁵ Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades Amazônicas. Fascículo 17. **Indígena na Cidade de Manaus: Os Sateré-Mawé no Bairro da Redenção**. Manaus, 2007.

três. Nesse contexto, podemos pontuar que os três conhecem o valor cultural dos traços identitários que os identificam como Sateré-Mawé dentro da cidade.

Na escola, a língua materna é um identificador da diferença cultural e étnica, mas é invisível diante da diversidade cultural presente na instituição de ensino. Ouvir a criança Sateré-Mawé falar a língua nesse ambiente é raro, acontecendo apenas em momentos tímidos, como ao cantar em tom baixo, ou em grupo, entre os próprios parentes indígenas que estudam na escola. Logo, o processo de relações vividas dentro do espaço social de casa se difere do da escola, sendo que a própria criança cria sua forma diversa de se relacionar com o outro. Ou seja, sob as contribuições de Cohn (2005) ao pesquisar sobre criança indígena:

Cada criança criará para si 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 parentesco, mas atuam na criação dessas relações (p. 30).

Ao criar suas redes de relação, a criança Sateré-Mawé apresenta sua própria cultura e herança identitária dentro dos espaços da cidade, o que consiste de expressões corporais, valores e saberes aprendidos ao longo das relações familiares e com membros da sociedade em geral. Para Mubarac Sobrinho (2011, p. 184), “a infância das crianças Sateré-Mawé é simultaneamente, uma categoria social, tipo geracional, constituindo-se como um grupo de agentes sociais, que interpretam e agem no mundo, principalmente na comunidade em que vivem”. O aprendizado cultural que compõe a infância dá-se através da ação articulada, respeito e obediência aos mais velhos, força, coragem e disciplina para aprender as artes da caça, pesca e artesanato, entre outros aspectos da cultura ensinados pelos pais, tornando a criança um agente social do próprio grupo.

Ao migrarem para a cidade, as crianças se reinventam ou recriam os símbolos culturais e étnicos. Diante do desafio de ser indígena dentro do âmbito escolar do município, o silêncio é um refúgio em meio ao preconceito ou discriminação que elas possam vir a sofrer, conforme os estereótipos apresentados pelos não indígenas. O fato da criança Sateré-Mawé carregar elementos importantes da cultura, como a língua materna, brincadeiras tradicionais, cuidado com irmão menor, narrativas míticas e lendas, entre outros marcadores, é encarado pelo não indígena com estranheza aos olhos de sua cultura, pois os padrões sociais não

indígenas requerem que o indígena, ao migrar para a cidade, se distancie de traços culturais próprios.

Na vida da sociedade em que os padrões sociais são relevantes, Bhabha (2005) ressalta que:

A atividade negadora é, de fato a intervenção do 'além' que estabelece uma fronteira: uma ponte onde o 'fazer presente' começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar do mundo – o estranhamento – que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais (p. 29).

A atividade negadora apontada pelo autor aponta fronteira que pode ser vista como estranhamento em relação ao outro dentro do ambiente escolar, pois ao apresentar o diferente (cultura indígena) por meio de suas heranças identitária e cultural que identifica uma pessoa como pertencente ao grupo étnico durante o desenvolvimento de uma atividade pedagógica, o outro (estudante da cultura dominante) se distancia do conhecimento escola dominante por meio de condições acessíveis provocadas pela interculturalidade.

Nesse contexto, os movimentos extraterritoriais e interculturais são pontos desenvolvidos pelas praticas de ensino que permitam o conhecimento de novas culturas dentro do espaço escolar. Assim, Mubarak Sobrinho (2011) descreve que deve-se olhar para os movimentos extraterritoriais realizado pela criança Sateré-Mawé dentro do espaço escolar, pois:

[...] é preciso tirar as crianças da condição de objetos, para deixa-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Isso significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – como suas diferentes linguagens – das tomadas de decisões acerca das questões que lhe dizem respeito e fazem parte da cultura de seu povo indígena (p. 184).

A criança Sateré-Mawé, para o autor, é um agente social capaz de ser informante da sua própria cultura nos lugares que frequenta, assim como de ressignificar as realidades sociais e socializar-se nos diversos espaços ocupados por ela durante a construção da identidade cultural e étnica. Ao reportarmos para os dois grupos de crianças Sateré-Mawé presentes em Parintins, nos deparamos com experiências diárias específicas, que permitem a elas serem capazes de organizar suas vidas através das novas realidades, em meio à formação social e construção da identidade Sateré-Mawé dentro dos espaços não indígenas.

Na cidade, podemos tecer que a criança Sateré-Mawé tem uma identidade que flutua entre os espaços da escola e da casa, nos quais “podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possíveis àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2011, p. 38). Para elas, as escolhas de quem serão ou se tornarão, advêm dos desejos próprios, pois são vistas como agentes sociais pelos pais e parentes, ou seja, se identificar como sendo indígena pertencente a etnia Sateré-Mawé ou silenciar sua identidade étnica nos diferentes espaços sociais da cidade torna-se uma escolha individual de cada criança indígena.

Por outro lado, a realidade da criança Sateré-Mawé, no meio das crianças não indígenas, é torna-se invisível dentro do ambiente escolar, sendo identificada apenas quando descoberta ou apresentada pelo professor não indígena a outros membros da comunidade escolar ou crianças não indígenas. Esta é uma realidade observada quando as crianças Sateré-Mawé entram na instituição como indígenas apenas em registros de matrículas, sendo reconhecidas como tal apenas no decorrer das relações diárias e socialização com outros estudantes. Quando adentraram no 1º ano do ensino fundamental, há cinco anos, a língua materna foi o desafio enfrentado durante o início do processo de ensino e aprendizagem de Akuri e Iaguetê, pois somente meses depois a professora identificou-os como crianças pertencentes a outro grupo étnico.

A ideia de uma prática educacional homogênea acaba por não possibilitar à professora identificar uma criança de etnia diferente dentro do espaço escolar. Por tal razão, as crianças se depararam com ações pedagógicas (AP) convencionais, como apontam Bourdieu e Passeron (2014), ao apresentarem que:

A AP é objetivamente uma violência, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser produzidas por um AP, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (p. 19).

A ação pedagógica dentro da instituição acontece através de práticas de ensino paradigmático, que implicam na seleção e exclusão dos conteúdos educacionais e em como os estudantes devem se comportar dentro de sala. No campo educacional, as realidades culturais dos estudantes não são um tema em questão, em virtude de haver um número significativo de mudanças ocasionadas pela globalização e arbitrariedade dos cruzamentos culturais, que resultam em

grande parte no ensinamento dos saberes dominantes. Toda essa reprodução implica no silêncio do docente em conhecer a que grupo pertence o estudante. Em razão disso, a socialização acontece no cotidiano da instituição por meio do processo de ensino e aprendizagem, o que se deu ao longo de mais de cinco anos.

Nos dias atuais, na escola pesquisada, as crianças Sateré-Mawé ressignificam sua identidade étnica através de estratégias de resistências culturais mediada no inicial no momento do aprendizado da leitura e escrita na língua portuguesa e em seguida sua interpretação do saberes indígenas dentro da comunidade escolar da cidade. Ou seja, quando ninguém presta atenção ou eles estão chateados, a língua materna torna-se um meio de expressão enigmática ou de revolta sobre o momento vivido dentro de sala de aula, deixando assim, a língua portuguesa como meio de comunicação apenas com os não indígena e a língua materna como forma de expressão.

Sob essa atitude, o mundo da criança indígena dentro da cidade é misterioso, com interpretação cultural e étnica somente entre seu grupo, visto que, o mítico cultural acontece dentro das dimensões complexas de viver entre duas sociedades – a indígena e a não indígena. Sendo que a respeito ao mundo de mistério da criança indígena, Silva, Macedo e Nunes (2002) descrevem que:

O mundo e seus mistérios vão sendo descobertos aos poucos, em suas múltiplas e complexas dimensões. Há sempre novos conhecimentos à espera de ser descoberto e incorporados à experiências de vida de cada um. O aprendizado parece ser pensado, assim, como algo para toda a vida: a cada etapa vencida, novos patamares de conhecimentos de experiências apresentam-se (p. 43-44).

O aprendizado da vida para a criança indígena é adquirido em cada etapa dentro dos patamares das experiências. Nesse sentido, Iagaretê apresenta seu mundo mítico protagonizando uma cena onde, em sua cadeira, cantava em tom baixo uma canção na língua Sateré-Mawé, enquanto a professora corrigia os cadernos de outros colegas.

Diante da sociedade em que a criança indígena está, podemos associar o tempo vivido ao pensamento de Baumam (2005), ao expor sobre o mundo “líquido-moderno”, considerando que a identidade da criança Sateré-Mawé reflete essa relação. Ou seja:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentido ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não

vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, [...] (p. 35).

No campo educacional, a identidade cultural Sateré-Mawé flui e se apresenta, de forma tímida ou mesmo sem os estudantes não indígenas prestarem atenção. Entretanto, isto não significa que o indígena não seja invisível, como já descrito. A invisibilidade é constante dentro do campo escolar, ao mesmo tempo em que o anseio por uma identidade indígena é apresentado somente quando a própria criança sente-se confiante.

Em curto prazo, a criança indígena se apresenta e se auto-identifica como tal, utilizando estratégias particulares e mostrando as heranças identitária e cultural-étnica. Por outro lado, em 2009, quando a professora Mariana lecionava na instituição, a mesma começou a olhar para a necessidade apresentada pelos estudantes indígenas, ao apontar quais eram as dificuldades de haver um aprendizado significativo para eles e uma estratégia de ensino para o professor se adaptar aos novos desafios de ensinar ou alfabetizar uma criança indígena. Pontos como a língua materna, socialização e prática de ensino que incorpore saberes indígenas históricos a respeito das imposições culturais aos seus grupos, ou aborde assuntos que se apresentam nos livros didáticos sem estereótipos, seriam formas de articulações entre o saber indígena e o saber escolar apresentado pela professora.

Partindo desse indicativo, “no interior da escola é possível observar um esforço intermitente de visibilidade do estudante índio. Quando, porém a escola se projeta para fora, no contexto sócio cultural da cidade, o índio que ela mostra é um ser estereotipado” (BOTH, 2006, p. 78), apresentado nos livros didáticos por meio de textos não atualizados ou contextualizados com marcadores históricos. Esta abordagem foi aplicada aos pontos apresentados pela professora Mariana, que por meio de projetos educacionais, buscou apresentar o indígena dentro do contexto atual, como um ser protagonista de sua própria história, através de suas lutas alcançadas por meio de organizações de movimentos sociais indígenas.

Porém, nos atuais livros do 5º ano do ensino fundamental, os textos apresentam o indígena ainda como sendo do período colonizador, o que mostra não haver aprofundamento da temática para o século XXI. Até mesmo durante uma aula de geografia, cujo assunto debatido era o Ciclo da Borracha no Amazonas, houve o apontamento histórico dos Cambebas e Omáguas como soldados da borracha. Sem maiores informações, todos se voltaram apenas para o ciclo da borracha como um

momento histórico da região Amazônica, com ênfase nos tipos de vegetação, sem deixar maiores explicações sobre quem seriam as etnias indígenas citadas.

Nesse contexto, é interessante destacar que “[...] expressamente na AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 27). Podemos refletir que as informações limitadas a respeito dos indígenas apresentados, parte do interesse do grupo dominante de apresentar nos livros didáticos apenas informações pequenas e sem um contexto atualizado a respeito dos povos indígenas.

Além disso, há estereótipos sobre povos indígenas que se apresentam dentro de outros espaços sociais, ou por meio de veículos de comunicação, seja internet, televisão ou rádio. Com todas as informações adquiridas pelo aluno não indígenas pelos meios de comunicação citados, o momento proporcionado pela temática dentro de sala era oportuno para a professora citar a importância dos indígenas dentro da história geográfica, social e identitária do Brasil, assim como suas lutas para o reconhecimento como indivíduos pertencentes a um grupo étnico. Nascimento e Vieira (2015) descrevem que:

No espaço urbano, o processo histórico de violência e confronto diretos fica menos aparente, mais silenciado, o que resulta na ausência de conhecimento da população não indígena sobre os índios em contexto urbano, além do preconceito e da negação da alteridade indígena [...] (p. 123).

O processo histórico de violência que os povos indígenas estão sujeitos, tanto em suas terras demarcadas como dentro da cidade. Dessa forma, por muito tempo, lutas são traçadas para sua autodeclaração como membros de um grupo étnico. Essa invisibilidade não exposta em sala de aula ao discutir temáticas indígenas, como por exemplo, a situação social dos Cambebas e Omáguas, levam as informações a focarem neles apenas sendo os primeiros povos que trabalharam com a borracha, assim tendo que anular a identidade indígena a mando do dono dos seringais, para poderem ter teto e um local onde caçar e pescar.

Silva (2012, p. 95) aponta que nas roupas e no chapéu o grupo tinha obrigação de usar, visto que, “essa era uma prática comum entre os donos de seringais para demarcarem seus territórios”. Os Cambebas e Omáguas são alguns dos exemplos de grupos indígenas que são apresentados no livro didático

trabalhado pelo professor, com informações vistas como lembretes ou conhecimentos pedagógicos em complemento a um contexto histórico do Brasil.

Na outra ponta dos paradigmas, o reconhecimento dos povos indígenas dentro dos ambientes educacionais está na sua autodeclaração e na visibilidade que a escola oferece a eles dentro do Projeto Político Pedagógico. Na instituição de ensino pesquisada, os dados sobre crianças Sateré-Mawé começaram a ser levantados em 2009, havendo assim em 2014 uma faixa de 5,6% de alunos indígenas matriculados na instituição.

Como documento de representação da identidade da escola, o PPP destacou os estudantes indígenas distribuídos nos anos/séries do Ensino Fundamental do segundo ciclo e ensino fundamental oferecido pela escola. Para Both (2006), a realidade coloca em evidência a demora em reconhecer a diversidade étnica apresentada pelo estudante Sateré-Mawé ao longo dos anos, visto que o olhar sobre as crianças indígenas já vinha sendo trabalhado, ou seja:

Na escola deve haver uma consciência pedagógica de que atende etnias diferentes. Não há uma diretriz pedagógica no sentido de incorporar o conhecimento que o estudante índio traz da aldeia para a cidade e fazer desse conhecimento um tema de amplo debate na sala de aula, em qualquer disciplina, como fonte e meio de troca de conhecimento (p. 83).

Com base no que foi exposto pelo autor, podemos abordar a dificuldade da escola em trabalhar as identidades étnicas e culturais das crianças, contexto apresentado na atualização do PPP, no ano de 2014, quando se oficializou a quantidade e as reais necessidades das crianças indígenas. Em meio aos percursos, a discussão sobre a temática dentro da instituição avançou de forma tímida até a reconstrução do PPP, no qual, diante das informações, é possível presenciar a dicotomia entre reconhecer e silenciar os indígenas dentro de sala de aula, por meio das práticas pedagógicas e conteúdos apresentados pelo currículo educacional.

Ao terem definidos os assuntos educacionais, por meio do currículo, os professores têm dificuldade de reconhecer outro saber e identidade cultural e étnica que podem ser trabalhados dentro dos assuntos escolares. Nesse sentido, sob a ideia de Baumam (2005) a respeito de identidade, podemos levar em consideração que:

[...] a descoberta de que a identidade gera um monte de problemas, e não um acompanhar de tema único, é um aspecto que compartilho com um

número maior de pessoas, praticamente como todos os homens e mulheres da nossa era “líquida moderna” (p. 35).

Por esse lado, a identidade torna-se um problema, em razão de a instituição de ensino não compreender a importância de outras culturas dentro do conhecimento ou para a formação da identidade escolar. A criança, ao se permitir fluir por diversos locais dentro do espaço escolar, vai adquirindo novos artefatos culturais e sociais, sem deixar de viver a essência cultural própria. A partir do exposto, “é importante lembrar que, para cada cultura, cada grupo indígena – a infância apresenta diferentes apropriações de acordo com seus contextos étnicos, resultado de uma construção cultural e histórica e não apenas fruto de um marco identificatório de uma fase” (BROSLIN e CRUZ, 2011, p. 166).

Tal tarefa se apresenta na liberdade das crianças indígenas transitarem entre as sociedades indígenas e não indígenas. No que se refere à cultura Sateré-Mawé, a herança identitária da criança dentro da cidade é significativa, e por essa razão, compreender que a infância é uma etapa da vida simultaneamente ligada à categoria social, é entender que a mesma trafega em diferentes tempos e espaços da sociedade envolvente. Para as famílias Sateré-Mawé, a infância e a vida adulta se diferenciam por meio do rito de passagem da tucandeira, pelo qual os meninos devem passar. Dessa forma, nas palavras de Alvarez (2009):

Rito de passagem, o *waymat* marca a mudança de status de criança para a categoria de jovem, que implica tanto a transformação em caçador e tradicionalmente em guerreiro como a entrada na categoria de homem que pode casar e formar uma nova família (p. 34).

O rito de passagem *waymat* ou tucandeira constrói a pessoa, pois combina a saúde com seu valor de guerreiro. Durante a realização do ritual as crianças Sateré-Mawé aprendem de forma oral e tradicional os valores simbólicos que abrangem esse processo, no qual, cada etapa dele é transmitido os marcos históricos, políticos, social, mítico e cósmico do grupo. Uma vez que, o ritual dialoga com os efeitos das narrativas míticas por meio dos saberes entre o homem comum Sateré-Mawé – que é formado de qualidades, defeitos e limitações como qualquer outro – e o ser mítico – que envolve as forças cósmicas e os poderes de origem normal da natureza que a criança Sateré-Mawé deve conhecer.

A formação do jovem Sateré-Mawé está na construção poética do canto da tucandeira, que se compõe de três unidades de sentidos: no início – com os cantos

sobre a origem dos clãs; no meio – os cantos sobre a guerra entre os clãs; e no fim – os cantos das guerras com os brancos ou Cabanagem (ALVAREZ, 2009). Esse diálogo permite ao rapaz vivenciar sua história por meio do rito e do mito, assim tornando-se um guerreiro que seguirá um caminho sozinho.

Durante a preparação dos jovens para o ritual, as crianças fazem-se presentes em todos os processos, acompanhando e aprendendo o significado de longe, com olhares atentos para apreenderem a simbologia que os envolve. Os meninos Laguretê e Piquitito, quando estavam de férias, tiveram a oportunidade de assistir e acompanhar na terra indígena a festa que envolve o ritual da Tucandeira. Viram o pajé da comunidade indicar aos jovens (seus irmãos) o caminho e depois dançarem e cantarem todos juntos. Pois, em seus relatos, eles pontuam que:

[...] Eles põe a mão na luva e a formiga ferra, ela é pequena, mas dói muito (Laguretê, 12 anos).

[...] Eles pegam a formiga na mata. Depois coloca na luva. Eles coloca a mão lá. Dói mas não pode chorar (Piquitito, 11 anos).

O processo do ritual é aprendido em sua realização durante a observação, começando com a organização de todas as etapas e respeitando o mítico, como descrito no decorrer do processo. Podemos ressaltar que as crianças ocupam os espaços diversos da aldeia através das brincadeiras, olham de longe quando alguns homens entram na mata para capturar as formigas e posteriormente colocá-las em um recipiente de água contendo folhas de caju, para adormecê-las. De acordo com Ugge (1993):

De manhã, é preparada uma bacia com água misturada com folha de cajueiro. A água fica marrom-claro. Com muita atenção são despejadas do Tum-Tum para a bacia e, as formigas Tucandeira são levemente remexidas na água. Depois de poucos minutos as formigas ficam inertes, adormecidas sem nenhum sinal de vida exterior. Neste momento já foram preparadas as luvas da Tucandeira (sarripé). São luvas tecidas de fibras vegetais (warumá) típicas para este ritual. As luvas podem ser cilíndricas, redondas, ovais ou de várias outras formas conforme a finalidade do ritual a ser realizada (p. 66).

Adormecidas, as formigas são colocadas nas luvas presas pelo abdômen, como está representado na **figura 01**. Tornam-se, assim, um símbolo mítico que fará o rapaz cruzar o mundo natural para o sobrenatural, no intuito de que suporte a dor das ferroadas.



Fonte: Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental. 2012
Figura 01: Colocando a formiga da tucandeira na luva

O cuidado de colocar as formigas da tucandeira parte da compreensão de olhá-las com caráter medicinal, como instrumentos de imunização do corpo e da alma. Outro ponto destacado pelo autor é sobre as luvas terem formatos circulares diferentes e com significados simbólicos específicos para cada uma.

Nunes e Torres (2014) destacam que:

As luvas são tecidas com fibras vegetais. As tucandeiras são presas nesse instrumento pelo abdômen a fim de deixar os ferrões para dentro das luvas. Este ritual de passagem se torna completo na vida de um Sateré-Mawé quando é realizado várias vezes durante a vida, pois trata-se de um ciclo que deve ser realizado no mínimo vinte vezes (p. 42).

A luva da tucandeira compõe junto com os cantos, os passos mitológicos e de luta que o povo Sateré-Mawé viveu por longos séculos; os teçumes com fibras vegetais junto com a pintura das bordas em tom vermelho e as penas de arara (simboliza o contato interétnico, os conflitos da época da conquista, enfim, as peijas que os Mawé têm atravessado) e de gavião (respostas aos conflitos, à resistência e à valentia dos Sateré-Mawé) (NUNES e TORRES, 2014).

O mitopoético-transcendental, como destacado pelas autoras Nunes e Torres (2014), permite a presença das crianças, já que toda a comunidade se faz presente. A poética do ritual que dialoga o mito e o rito se repete na quantidade de vezes que o rapaz realiza o ritual ao longo da vida, e em todas é possível ver a presença das crianças, como é destacado nas falas anteriores dos meninos. As

crianças são espectadoras e prestam atenção em todo o universo mítico que envolve o ritual.

Com as informações coletadas e pelos seus olhares, as crianças recriam e ressignificam o ritual, usando elementos peculiares, como podemos identificar nos seguintes relatos:

A gente viu o ritual da tucandeira, e depois pegamos uma sacola e colocamos na mão igual o meu irmão (Piquitito, 12 anos).

Brincamos né Piquitito do ritual com sacola, mas pegamos a formiga que não dói né. A gente brinca com outros lá em casa né (Piquitito, 11 anos).

A representação da sacola na mão concebe as luvas tecidas com palhas da floresta, enquanto as formigas de ferrões inferiores tornam-se tucandeiras. Nesse sentido, é possível interpretar que as crianças se utilizam da brincadeira para representar o ritual de passagem ocorrido dentro das terras Sateré-Mawé. Mais tarde, serão eles os protagonistas da realização do ato. Em outras palavras, o sentimento de aceitação de um homem guerreiro perpassa de superar as dores provocadas pelas formigas tucandeiras, e assim prepará-lo para a vida. As crianças Sateré-Mawé tem o total conhecimento da importância disso para si.

Nunes e Torres (2014, p. 42) ressaltam que “a festa da tucandeira, Waiperiá, assume significado de afirmação do homem enquanto ser Sateré-Mawé”, e por esta razão, as crianças recriam o ritual no intuito de reafirmarem a tradição como marco identitário do grupo. A luva (sacola) e a tucandeira (formiga de ferrão inferior) são representadas durante a brincadeira com os mesmos significados do ritual, uma vez que as crianças acreditam que o ritual os torna rapazes prontos para serem guerreiros, caçadores, pescadores, construtores de família e com aptidão de representar a comunidade.

A relação entre criança e ritual da tucandeira dá-se pela representação que a brincadeira utiliza da recriação e imaginação, uma vez que os meninos se imaginam executando todo o ritual como forma de brincadeira, utilizando outros signos. Em outras palavras, “a criança é ativa e constitui seu viver nas tradições e traduções experimental de sua cultura, que a ensina a viver e se estende por toda sua vida. Ela não é mera reprodutora dos adultos, interage o tempo todo entre si e com os adultos” (BROSTOLINS e CRUZ, 2011, p. 167). Assim, ela constrói sua formação cultural e herança identitária étnica, onde os laços afetivos e tradicionais

se fazem presentes numa relação mútua entre estar na cidade e com as raízes de seu povo.

Todavia, é importante observar que a visibilidade do ritual da tucandeira como uma brincadeira, parte do olhar de Iagaretê e Piquitito, que descrevem suas vivências e experiências. Os meninos, nesse contexto, tornam-se agentes sociais que colocam a luva e a formiga como elemento simbólico mítico, que pode ser ressignificado dentro da imaginação, mas sem deixar de ter o valor principal para sua formação como homem Sateré-Mawé. Sendo assim, as situações imaginárias são os pontos que interligam o real da cultura indígena com os símbolos culturais ressignificados por outros objetos. Nesse sentido, Cerisara (2011) ressalta que:

As situações imaginárias criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de *imitação*, além de trazerem consigo *regras* de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem e com as quais as crianças convivem. O fato de estas regras estarem ocultas ou não explicitadas no jogo de papéis, não significa que elas não existam (p. 130).

A brincadeira indica uma imitação, que leva em consideração a importância dos símbolos culturais, respeitando a tradição e a troca de saberes mítico e identitário na formação do ser humano. Do mesmo modo, os meninos respeitam as regras ocultas que estão constituídas na construção, realização e pós-realização do ritual. Tais regras a que o rapaz se submete refletem na alimentação e preparação do corpo e da alma. Dentro do jogo de papéis nas situações imaginárias das crianças, elas estão implícitas, porém reais.

Pensar no ritual da tucandeira reinterpretado pelas crianças é uma tarefa ímbar, pois elas parecem compreender que o mesmo reflete a herança identitária e cultural do grupo. De acordo com Bernal (2009, p. 79), o ritual de iniciação masculina chamada festa da Tucandeira⁶ é vista como um dos três marcadores culturais Sateré-Mawé, ou seja: “1) o consumo cotidiano do guaraná; 2) a veneração religiosa do Poratig⁷ e as funções do tuxaua; 3) ritual ou festa da Tucandeira”. Estes são marcos culturais que permitem olharmos para o universo cultural, religioso e político da etnia, interligados pela memória cultural dos símbolos vistos no ritual (danças) e narrações dos mitos que marcam a vida desde a infância.

⁶ Bernal (2009)

⁷ O Porantim consiste em um remo sagrado e símbolo maior da identidade cultural do povo Sateré-Mawé, apresenta-se na forma de bastão e ornamentado com grafismo nas cores branca e vermelha que simbolizavam o Sehaypóri, neste remo sagrado está registrada as histórias tradicionais dos Sateré-Mawé ao longo dos séculos [...] (BERNAL, 2009, p. 81).

Os marcos identitários apontados pelo autor partem de seus estudos realizados em Manaus. No que diz respeito às crianças Sateré-Mawé que residem em Parintins, eles apresentam-se de maneira inconstante, pois há dois grupos de realidades sociais, já citados antes – os que moram na Casa de Trânsito Indígena e os que residem nos bairros. Portanto, ao contextualizar para a realidade dos meninos que compõem nosso estudo, é importante relembrar que em Parintins não existe de fato um bairro que tenha moradores indígenas nucleados, mas existem parentes indígenas que moram de forma dispersas nos bairros, como podemos apresentar através das crianças, onde – um mora na Casa de Trânsito e os outros dois em bairros distintos – Itaúna e Santa Clara.

Os meninos vivem e relatam realidades e experiências cotidianas distintas conforme os lugares que frequentam, seja na cidade ou na aldeia. De modo particular, os três viajam no período das férias para suas terras de origem, dessa forma facilitando o aprendizado a respeito dos marcos identitários. No entanto, lá eles têm maiores experiências com o guaraná e o ritual da tucandeira. Já com o Poratig, que se configura como um objeto mítico, os meninos têm apenas o conhecimento de sua existência, devido a seus avós, pais e o tui'ça da aldeia descreverem a importância dele dentro da cosmologia étnica do grupo.

O Poratig é um remo com grafismo indígena que representa a história da origem e os relatos das guerras sofridas pela etnia, mas são poucas as pessoas que já viram o objeto e seus respectivos símbolos. Para Bernal (2009):

Não se trata então apenas de um signo ou de um símbolo, mas de verdadeiro objeto sacramental: um espaço-tempo (materializado simbolicamente) fundamental no exercício da condução e da guia do povo, um instrumento essencial na atualização da identidade do grupo, que estabelece uma continuidade entre a realidade sociopolítica e a compreensão mítico-sagrado (p. 82).

O universo mítico-poético Sateré-Mawé reflete na constituição sociopolítica da etnia, onde o conhecimento sobre os símbolos gráficos do Poratig é apenas tido pelo herdeiro guardião, pois neles há expressões que conduzem à construção da identidade étnica. Nesse sentido, somente o guardião deve saber onde ele está guardado e ter conhecimento do mesmo, sendo por esta razão que as crianças só sabem de sua existência através das histórias que os mais velhos contam a elas.

Isto significa que a criança Sateré-Mawé aprende o significado dos elementos que compõem sua herança cultural e identitária, dentro de suas vivências

ocorridas na aldeia ou na cidade. Para Piquitito, Akuri e Iaguaratê, conhecer os marcos identitários de sua etnia parte das relações com os membros familiares, seja ao voltar para a área indígena no período das férias, com a soma da liberdade de brincar nos campos, nadar nos rios e igarapés e subir em árvores, ou na roda de conversa. Na cidade, com menor liberdade, os mesmos vivem em companhia dos pais e irmãos mais velhos, que ressignificam a importância de conhecer os saberes em suas vivências diárias com o não indígena. Podemos notar isso nos depoimentos dos meninos, que destacam:

Lá na casa do interior, a vovó conta história pra nós na rede antes de dormir (Piquitito, 11 anos).

Aqui na cidade o papai e mamãe pede para mim falar na língua, e as vezes ela pede as coisas como vassoré (vassoura) na língua (Akuri, 11 anos).

Nós sabem das coisas né Piquitito. A vovó conta as histórias e canta na língua antes da gente dormir né. E o papai conta as histórias pra nós e pede pra falar Sateré quando não o tui'ça ralha nós na língua (Iaguaratê, 12 anos)

Nos depoimentos, a avó é a figura que conta as histórias mitológicas e cósmicas da aldeia, sendo ela a responsável e detentora do saber que já ouviram quando crianças. Contudo, não há um repertório musical ou histórias infantis, como não há também para os adultos um repertório que seja independente; tanto adulto como criança cantam no cotidiano as músicas e histórias da etnia, apenas com exceções dos cantos dos rituais que são cantados nas cerimônias (COHN, 2000).

Os anciões são os mentores das narrativas míticas, como apontado por Piquitito, Akuri e Iaguaratê. São eles que explicam os mitos para as crianças, o que também é notado em um documentário produzido pelo Núcleo de Antropologia Urbana (NAU), da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelo professor doutor em antropologia José Guilherme Canto Magnani, intitulado *Origens dos Sateré-Mawé*, de 2010, que retrata a trajetória e memória do povo Sateré-Mawé na cidade de Parintins-Am. Com protagonismos, os anciões, adultos e jovens são os próprios narradores das necessidades indígenas e histórias da etnia. O respeito aos antepassados como fontes de sabedoria ancestral é instantâneo no momento que os jovens e adultos fazem referência às histórias contadas por eles. Isto se pode notar na frase da Sateré-Mawé Yara, quando enfatiza que “[...] nós temos essa história guardada na nossa memória que foi passado pelos nossos antepassados e hoje nós estamos aqui contando a verdadeira história [...]” (NAU, 2010).

A história a que Yara se refere é a “Origem do povo Sateré-Mawé”, que é transmitida há três séculos às crianças. A mitologia tem como característica inicial o objetivo de transmitir pela tradição oral lúdica a explicação das origens dos clãs que formam a etnia, dos animais, das plantas medicinais e frutíferas. Do ponto de vista de Geertz (2008), seria a teia de significados culturais que forma a cultura Sateré-Mawé, uma vez que:

[...] denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, num sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (p. 66).

O mito transmite pontos da tradição que compõem a identidade étnica e os elementos cruciais da herança cultural e identitária, que a criança aprende sem imposições ao longo da conjuntura sócio-histórica. Da forma mais simples do contar dos anciões, o mito da *Origem do Povo Sateré-Mawé* se descreve:

Certo dia em um lugar chamado Musoken havia três irmãos Okumáto, Okuman e Onimosabé. Onimosabé era uma linda menina que detinha grande conhecimento a respeito de todas as plantas medicinais. Nessa época os animais falavam igualmente as pessoas e os dois irmãos por a irmã ser muito bonita eles tinham muito ciúme dela e não gostavam que ela conversasse com nenhum animal. Então só dentro de casa. Esse excesso de cuidado despertou o interesse da cobra em sempre ir tentar a moça para conquista. E a cobra conquistou a moça através de um perfume, a moça passa no caminho e ela solto. Então, esse cheiro penetrou nela e ela ficou engravida. E irmãos quanto soubera que ela estava grávida, eles queriam saber quem era o pai só que ela não contava e eles ficaram com muita raiva mesmo e muito chateado e expulsaram ela da casa. Alguns conselhos foram dados para ela, fazer sua própria plantação, plantar plantas frutíferas para o bebê, porque depois que ele nascesse ele ia querer comer plantas frutíferas. Isso não foi aconteceu. Seus tios tinham muitas castanheiras na mata. Quando era época de castanha de dar o fruto, os animais iam lá e ajuntavas as castanhas. E sempre o tio, ele percebia que alguém tava levando as castanhas. Então ele colocou os vigias para vigiar lá embaixo das castanheiras. Depois de vários tempo a castanha dele sumindo, ele ordeno “pode matar - quero saber quem é que tá mexendo na minha castanha sem minha permissão”. Então o vigia, ele cumpriu. Ai quando foi certo dia o garoto foi de novo lá, e quando sem ele esperar o guarda matou, flechou ele, ele morreu. E a mãe soube que mataram a criança e ficou muito triste. E antes de enterrar, ela se lamentou lá na hora dizendo que “tinham matado o filho dela, que os tios não gostava, mas que dele iam nascer uma planta que as pessoas iam procurar muito”. Plantado do olho esquerdo que é cultivado pelo branco não índio, e já a semente do olho direito simboliza o cultivo pelos próprios indígenas. A mãe deixou certos vigia lá na sepultura, porque fazia muito barulho e toda vez que ela ia visitar lá, saia um animal e **cada animal representa um clã da etnia Sateré-Mawé**. E a última vez que ela foi visitar, lá deve uma surpresa. Pois a criança, ela **ressuscitou da planta do guaraná**, é por isso o Sateré-Mawé é chamados filho do guaraná. Então nós com nova geração do verdadeiro guaraná, nós temos essa história guardada na **nossa memória** que foi passado pelos nossos

antepassados e hoje nós estamos aqui contando a verdadeira história da nossa verdadeira origem (Origens dos Sateré-Mawé, NAU, 2010 [grifo meu]).

No imaginário mítico do guaraná manifestam-se os xamãs e espíritos que se configuram no corpo, alma e ações, onde nessa acepção, o sentido de cultura é visto “numa teia de significados, num contexto semântico, cuja manifestação exprime o discurso social” (GEERTZ, 2008, p. 40). Pontos como – memória e tradição se tornam marcos simbólicos culturais; o animalismo (os animais falam); a criança vista pelo sentimento que transmite paz e sabedoria e em seguida é fonte de vida que dá origem a animais e plantas; o brotar da planta do guaraná em forma de olho humano e da árvore o ressuscitar da criança – são elementos de crenças dentro da etnia, assim como fazem parte da teia de significado.

De certo modo, “as narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não humanos, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual” (VIVEIRO DE CASTRO, 2004, p. 229). Os pontos citados representam o mítico que agrega significado ritualístico ao valor que a semente do guaraná tem para o povo Sateré-Mawé no cotidiano, no núcleo da alimentação e na sua presença em encontros familiares e reuniões das lideranças.

Bernal (2009) enfatiza que todos da etnia podem beber, seja ancião, adulto, jovem ou criança, pois:

[...] Seu consumo está presente de maneira central no ritual do dia-a-dia (no lar, nas reuniões, etc) e no ritual extraordinário do povo Sateré-Mawé. É um elemento cotidiano que facilita o acesso à sabedoria, ao conhecimento e à memória. Ele possui uma função simbólica original nos mitos de criação e de conformação do povo Sateré e é um elemento fundamental da renovação ritual (repetitiva e performadora) desse fundamento (p. 80).

Como fonte de sabedoria, conhecimento e memória, o mito do guaraná é herdado pelas crianças como um marco que constitui o tripé da teia de significados do núcleo familiar Sateré-Mawé na cidade. Como parte das tradições que cercam a mitologia, o ritual da tucandeira e o guaraná se aprendem antes do processo de migração, podendo ser vivenciados durante o ir e vir das aldeias.

No discurso da construção da herança cultural e identitária, as próprias crianças ressignificam ou formam sua identidade diante da flexibilidade dos dois mundos (o indígena e o não indígena). Pois, “[...] as crianças Sateré-Mawé, mesmo morando na cidade, apropriaram-se muito fortemente dos elementos da cultura de

seu povo, de forma a expressá-los nas suas atividades cotidianas [...]” (MUBARAC SOBRINHO, 2011, p. 148). As crianças vivem num tempo e espaço que transformam e ressignificam a infância e seus elementos numa experiência heterogênea com o outro através de uma relação diária.

2.2 Breve caracterização do processo de migração das crianças Sateré-Mawé para Parintins/Am – adentrada na escola da cidade

A criança Sateré-Mawé, ao migrar para a cidade com os pais e familiares, está em busca de melhores condições de vida e educação. O foco maior está no processo educacional como ponto principal para a mudança de vida, lutas pelos seus direitos e compreensão da importância do ato de declara-se indígena dentro do espaço escolar da cidade. Assim, fica evidente que dentro do campo educacional, o estudante indígena torna-se uma demanda significativa, seja durante as primeiras séries do ensino fundamental ou no ensino superior.

A trajetória do Sateré-Mawé nas instituições educacionais parte da historicidade da cidade de Parintins, na qual os traços não indígenas se fazem presentes desde sua fundação. Sem diferença de outras partes do país e até mesmo localidades do estado do Amazonas, Parintins foi fundada sobre resquícios culturais dos povos indígenas que viveram na região. A maioria dos grupos que habitavam o local sofreu imposição cultural ou dizimação por meio de doenças. Os que restaram fugiam e ressignificavam os símbolos da própria cultura, já que o processo colonizador os impedia de realizar seus próprios rituais.

O cenário de arquipélagos de ilhas conhecido inicialmente como Vila Bela da Rainha, nos dias atuais chamada de Parintins, no qual, segundo Martius (Alemão, Botânico e estudioso da História natural *apud* Saunier, 2003) ao delinear a mesma em 1620, cita que:

[...] O vilarejo compõe-se de diversas filas de cabanas baixas, quase todas sem janelas, cobertas com folhas de palmeiras [...] com uma população de cerca de 600 almas [...]. A estadia em Tupinambarana proporcionou-nos muitos espetáculos da vida dos índios... Todavia, também devíamos observar pesarosos o principal vício dos índios, a embriaguez [...] (p. 43-52).

Saunier, sob as palavras de Martius, caracteriza Parintins enquanto aldeia, onde o retrato era de um local habitado por famílias indígenas que viviam num fluxo contínuo de nomadismo, mas deixavam resquícios de que eles haviam passado pela

localidade. Na maioria das vezes que as famílias indígenas locais partiam, havia outras que tinham vontade de ficar. Assim, davam continuidade à aldeia, que permanecia com um número significativo de moradores.

Quando os primeiros religiosos iniciaram sua missão, estabeleceram destituíram a localidade como ponto de acesso e recepção para outros missionários e europeus. Saunier (2003) ressalta que José Pedro Cordovil foi um dos fundadores da localidade, porém, em 1660, estiveram na ilha os padres Francisco Gonçalves, Manuel Peres e Manuel Souza, a fim de verificar as condições do local e, assim, enviar cartas confirmando sua transição de aldeia para cidade. Após a confirmação, José Pedro Cordovil “agrupou índios Mawé e Sapopé, formando assim uma fazenda agrícola nos moldes auxiliados por Marquês de Pombal” (SAUNIER, 2003, p. 23), onde a exploração foi intensificada, fazendo os indígenas coletarem determinados produtos naturais para o comércio.

No contexto da educação, a prática oral realizada ainda era frequente, com os pais indígenas tendo a liberdade de transmitir saberes cosmológicos, míticos e medicinais, apesar de os missionários cada vez mais tomarem a responsabilidade. A educação oral por muito tempo ocorreu em caráter comunitário, onde as crianças aprendiam nas atividades realizadas e no ato de contar as mitologias das etnias, função esta dada aos anciões ou ao pajé, devido a serem os mentores.

No processo de ensino que destacava a oralidade, havia a escolha de uma criança para ser, no futuro, a detentora do saber de cura, da origem mitológica, da criação da etnia e do universo, entre outros, sendo que o pajé do grupo era o responsável por guardar e repassar a memória da tribo. Assim, o ato de ensinar através da oralidade, segundo Saviani (2013), não tinha idade. Por esta razão:

[...] ocupava posição de destaque no processo educativo [...] aqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chaves na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais (p. 38).

Em harmonia com a comunidade, o aprendizado dava-se em meio a relações sociais e em momentos específicos, ou até mesmo após rituais e atividades cotidianas, envolvendo relações sociais específicas protagonizadas por adultos e crianças, sem hierarquias. As tradições e costumes eram então aprendidos

conforme a mediação do mais velho do grupo ao aprendiz, sendo que a memória coletiva preservava todo o saber mítico, cultural, cósmico e medicinal da etnia.

No decorrer de mais de 500 anos de imposição e dizimação cultural e religiosa nas aldeias indígenas e cidades fundadas, o contexto da educação oral veio sofrendo significativos impactos no processo de colonização dos europeus. Além disso, a educação escolar tornou-se obrigatória a todos que moravam nas localidades, sob a responsabilidade dos missionários, que trouxeram técnicas e metodologias construídas e desenvolvidas dentro das ordens religiosas, através da catequização, até meados do século XVIII.

No período colonial, o trabalho catequético era institucionalizado e realizado através de caráter pedagógico, com objetivo de conversão e imposição dos novos símbolos culturais aos povos indígenas. A catequização era realizada pelos jesuítas, franciscanos e carmelitas nos internatos construídos pelos colonizadores em cidades de grande parte do Brasil. Por volta de 1626, os missionários alcançaram os rios Amazonas e Tapajós, trazendo consigo indígenas já catequizados, como aliados para a realização de suas missões na região.

Com realizações também em outras partes do país, as missões de descimentos tinham como objetivo obter novas formas de mão-de-obra barata e alcançar outros indígenas. Isto significava que os recém-convertidos eram vistos como aliados, que em seguida seriam responsáveis pela comunicação entre os missionários e indígenas almejados pelas missões. Para Sampaio (2012), as missões focavam em duas características sob o olhar dos religiosos a respeito dos indígenas:

- 1) quando a população alvo ainda não tivesse sido atacada pelos europeus e, desta forma, pudesse confiar eles aceitando a proteção e acordos oferecidos; 2) quando as populações envolvidas fossem remanescentes de um grupo que já tivesse sido vitimado pela doença, guerra, expedições de apresamento e, por justificado temor aos europeus, preferissem submeter-se aos missionários (p. 51).

Para a realização da missão, havia um indígena mediador que agia, conforme as relações iniciais, com as etnias recém-conquistadas e encontradas na região. Visto que a presença dos missionários ocasionou mortes nas multidiversidades linguísticas e culturais existentes, os descimentos dos indígenas recém-conquistados, através das guerras justas e imposição da língua geral,

obrigaram os mesmos a conviverem em um universo de imposições a novas normas morais, culturais, religiosas, entre outras.

As sociedades indígenas ficaram submissas ao modo de vida dos colonizadores, que aplicaram regimes de trabalho disciplinares, com base na agricultura e fabricação de canoas. Com esse modo de vida, os indígenas sofreram perdas étnicas significativas, que dizimaram grande parte de suas nações. Os grupos étnicos sobreviventes passaram por ressignificações cósmicas e mitológicas dentro do universo indígena e utilizaram o conhecimento aprendido para interesses próprios.

Na Amazônia, as missões voltaram para catequizações de crianças indígenas, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, através do “projeto de formação de tradutores culturais, isto é, crianças indígenas, catequizadas, levariam os princípios da civilização para a aldeia dos seus parentes” (AMOROSO, 2001, p. 151). O projeto atuava com o objetivo de utilizar a criança como mediadora entre seus pais indígenas e os colonos, para assim obrigá-los a permanecer na localidade. Sendo assim, a dizimação também acontecia através da criança indígena, que na fase adulta se tornaria aliada na realização de novas missões.

Na Amazônia, a educação formal separada da catequização não se efetivou na prática como em outros lugares do país, pois ainda era praticada de forma constante pelos “missionários a tarefa relativa à catequese e à educação dos índios, enquanto que aos outros funcionários se encarregariam da vida cotidiana” (SAMPAIO, 2008, p. 2). Nesse sentido, a criança participava das aulas enquanto seus pais faziam as tarefas da aldeia na agricultura e marcenaria.

Por anos, a educação para os indígenas atuou com base na catequese, entre outros métodos, conforme as necessidades dos conquistadores em colonizar os indígenas brasileiros em momentos distintos da história. Assim, com mudanças de aldeias para cidades através do incentivo e desenvolvimento à economia, que eram constantes em conjunto com políticas legislativas que se afirmaram por meio das Constituições Brasileiras e Bases da Educação Brasileira, a educação voltada para os indígenas focou-se na prática educacional dentro das comunidades, afastando-se das instituições de ensino da cidade.

Essa conquista é resultado de lutas travadas por anos pelos povos indígenas por meio de movimentos indigenistas. Entretanto, focaremos nos indígenas que residem ou migram para as cidades, visto que, na educação, existem

paradigmas em meio à diferença cultural e necessidades específicas no decorrer do processo de ensinar do docente e de aprender do estudante, de modo particular aos estudantes indígenas, que iniciam sua trajetória num campo educacional diferente, distante de suas terras.

Essa realidade é vista desde o período imperial, quando havia internatos na maioria das cidades, com apoio do governo. Ao serem instalados, eles recebiam estudantes indígenas, que eram ensinados dentro da cultura da educação não indígena, com o intuito de “dificultar a construção da identidade tribal e obrigar a uma nova identidade, a do cidadão cristão e trabalhador moralizado” (RIZZINI, 2006, p 6561). Nesse processo, a língua e as tradições, mitos e cosmologia da cultura eram substituídas pelas regras, costumes, religião, entre outros, da educação proposta pelos religiosos.

No Amazonas e Pará, as experiências do regime imperial no campo educacional foram exercidas nos internatos, onde além das imposições culturais e regras, a leitura e escrita foram instrumentos de incorporação dos novos símbolos culturais (RIZZINI, 2006). Em razão disso, famílias indígenas começaram a residir de maneira definitiva na cidade ou a estarem em fluxo contínuo entre aldeia e município, para não se distanciarem de fato dos seus filhos.

Rizzini (2006, p. 111) pontua que “claramente a escola era percebida como um instrumento a mais na introdução das forças civilizadoras na indomada região, e pressuposto da presença do Estado” como dono da região. Diante da relação governo e indígena, os pais indígenas perceberam que os filhos deveriam estudar e aprender a ler e escrever para, mais tarde, tirarem vantagem na política e terem facilidade no contato e troca de produtos com os comerciantes nos povoados ou pelos rios. Em outras palavras, a educação poderia ser o caminho para enfrentar as dificuldades, conquistar seus direitos sociais e estabelecer novas formas de relação com a sociedade de modo geral.

Em resumo, Brandão (2013) descreve que:

A educação é, como outras, uma fração de *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos, sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos dos dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens [...] (p. 11).

A educação para os indígenas tornou-se ambígua após a resignificação dos pais, ou seja, a educação que em diversos momentos da história de uma etnia significou dizimação, acabou por ser um dos recursos de conquista de espaços sociais e políticos, se configurando por meio do processo pessoal de endoculturação. A educação passa a ser um argumento para reinventar a vida do grupo e dos sujeitos de uma sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para a permanência de símbolos culturais e mítico-espirituais. Por isso, é através dela que a endoculturação acontece, devido aos indivíduos aprenderem o modo de vida das diversas sociedades.

Ao poucos, os povos indígenas começaram a entender dessa forma o processo educacional ensinado pelos religiosos, professores não indígenas ou indígenas sob gestão do governo, que condicionava padrões culturais de assimilação e apropriação da cultura dominante sobre a cultura dominada. A educação era o meio que os não indígenas tinham para dominar os indígenas que viviam na cidade. Contudo, Brandão (2013) ressalta que:

[...] tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal *com o mundo ou com o outro*; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de *endoculturação*, por meio do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (p. 26).

Dentro do universo educacional proporcionado pela endoculturação, o povo Sateré-Mawé sofreu perdas significativas da cultura. Mas, através dela, também se organizou e articulou para lutar por políticas educacionais e indigenistas direcionadas para si e outros parentes étnicos.

A apropriação do conhecimento sistematizado, aprendido no processo educacional, fez os estudantes recém-formados ou em formação comporem associações, com destaque para as que atuam nos dias atuais. São elas: Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM; União dos Povos Indígenas Mura, Apurinã e Sateré-Mawé – UPIMAS; Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM; Organização das Lideranças Indígenas dos Rios Marau, Miriti, Manjuru e Urupadi – TUMUPE; União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé – UPIMS; Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e Waikurapá – OPISMA. Cada uma destas é constituída por membros adultos e jovens, com auxílio e conselhos dos mais velhos.

A atuação dos Sateré-Mawé é constante no campo da educação. Juntamente a outros povos do Amazonas, Roraima e Acre, eles protagonizam encontros de discussão e elaboração de documentos de reivindicações da língua materna e tradições como pontos a serem amparados pela Lei de Diretrizes e Base (LDB – 9.394/96) da educação durante o processo educacional (SILVA e AZEVEDO, 1998). Os professores Sateré-Mawé lutaram pelos seus direitos dentro da educação e foram os primeiros na Região Norte a descrever suas necessidades de serem alfabetizados dentro de novas perspectivas, com ênfase ao processo de ensino chamado de interculturalidade durante os debates nacionais com outros povos indígenas.

Silva e Azevedo (1998, p. 158) apontam que a interculturalidade vivenciada por meio dos encontros dos povos deveria ser incorporada como prática de ensino, isto é, “conhecer os elementos culturais dos diferentes povos indígenas que compõe o movimento, para que a interculturalidade seja também apropriado pelas escolas”. A interculturalidade parte do princípio das trocas culturais dos grupos étnicos, onde os cruzamentos de saberes devem ser trabalhados no cotidiano educacional do aluno.

Com as lutas traçadas pelos movimentos sociais indígenas para uma educação escolar de qualidade, os grupos alcançaram seus objetivos por meio dos direitos educacionais almejados. Assim, conquistou-se a meta de planejar um currículo para a escola indígena dentro das comunidades, como uma prática de ensino intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e comunitária, onde se leva em consideração as necessidades particulares de cada etnia. Porém, os estudantes que migram para a cidade acabam encontrando desafios e dificuldades, pois têm que estudar em escolas não indígenas, já que no lugar não há escolas específicas aos grupos étnicos ou que leve em consideração seus traços culturais.

Em Parintins, a realidade da criança indígena se apresenta na invisibilidade do processo educacional diante de suas especificidades, seja por parte das dificuldades da escola em planejar atividades interculturais, como por parte da instituição da Secretaria de Educação Estadual do Amazonas – SEDUC em não ter dados de quantos alunos de fato estudam na cidade. A necessidade de levantar estas informações parte da importância de conhecer o trabalho que o setor oferece aos professores, para eles trabalharem essa demanda dentro da instituição de ensino.

Ao se buscar esses dados na SEDUC, houve um direcionamento para o setor de educação inclusiva, no qual a senhora Jasmim auxiliar administrativa não tinha informações a respeito das crianças indígenas na cidade. Com outro direcionamento, a responsável nos informou que a SEDUC não tem essa informação, deixando-a a cargo da instituição de trabalho conforme suas necessidades. Neste sentido, Both (2006, p. 76) destaca que “os estudantes indígenas são escolarizados como se fizesse parte da sociedade ‘branca’, e como se essa sociedade fosse monocultural no espaço e no tempo”. Por essa razão, há dificuldade de reconhecê-los nos registros de matrícula ou de autodeclaração como membros de um grupo indígena.

Ao discutir a questão, nota-se que a educação escolar indígena dentro da cidade é vista como uma inclusão por parte da SEDUC, em que a criança indígena que está nas escolas estaduais representa um paradigma educacional. Em outros momentos, deparamos com o setor da educação escolar indígena do município, que além das responsabilidades da educação formal para as escolas da aldeia, também responde por estudantes Sateré-Mawé da cidade. Lá descreveram as dificuldades em saber um número exato de estudantes indígenas matriculados em todas as escolas da cidade, mas confirmaram existir o número de oito escolas que atendem os estudantes.

Há informações concretas sobre o número de instituições que atendem os indígenas porque os gestores destas escolas buscam a Secretaria de Educação do Município – SEMED, no intuito de estabelecer parcerias para trabalharem em conjunto contra as situações de preconceito ou discriminação em sala de aula. Sobre isso, Both (2006) destaca que:

Os estudantes indígenas estão em contato diário com cultura dominante na escola e na sociedade. Ainda que o espaço da diversidade está definido formalmente na prática ele é muito restrito no cotidiano das escolas do “branco”. Sem ter outra alternativa, os estudantes indígenas são compelidos a aceitar essa dominação e a se submeter às intimações da vida urbana (p. 87).

Ao estudar nas escolas da cidade, as crianças indígenas são vistas como diferentes dentro da cultura dominante, apresentada por meio do currículo escolar, regras, tempo, espaço e modo de comportamento expresso na prática de ensino no cotidiano. Nesse contexto, a gestão descreve que não sabe como conduzir as situações que apresentam elementos de preconceito ou discriminação, sendo por

isso que buscam o setor de educação escolar indígena, para que ofereçam palestras dentro da temática indígena.

Conforme a necessidade apresentada pelas escolas, os membros palestram tendo como base de grupo a questão política, cultural, cotidiano, língua e costumes do povo Sateré-Mawé. Segundo informações da SEMED, cerca de 98% dos estudantes indígenas pertencem à etnia Sateré-Mawé e 2% à etnia Hexakariana. Como posto anteriormente, os dados levantados são aproximados, não havendo um número exato de quantas crianças indígenas estudam na cidade, pois as informações partem de dados oferecidos pelos gestores que os procuram para promover a realização de palestras a respeito dos Sateré-Mawé, entre outros pontos de interesse da instituição.

Na escola pesquisada, os professores participam, no decorrer do ano, de dois encontros. O primeiro ocorre somente entre professores e membros da instituição, para que exponham seus receios ao lecionar à criança indígena. Já o segundo encontro é realizado com os alunos, que ouvem atentos toda a exposição. As palestras fazem parte do plano de ação da escola, que recebe alunos Sateré-Mawé constantemente. Entretanto, após a palestra, o professor tem autonomia para trabalhar os assuntos em sua aula ou dentro do conteúdo proposto pelo currículo, sob a prática metodológica de ensino intercultural.

As palestras têm como objetivo apresentar quem são os estudantes Sateré-Mawé, mas sua realização não surte efeito significativo, pois o docente não indígena expressa que a língua materna é o problema no processo de aprendizagem, ao invés de explorar pontos secundários, como identidade étnica, cultura e conhecimento. Diante das necessidades expostas pelos professores, é preciso levar em consideração a formação social, cultural e profissional do mesmo em meio à diferença étnica ou diversidade cultural, visto que, segundo Bourdieu e Passeron (2016):

Numa formação social determinado, o TP (Trabalho Pedagógico) pelo qual se realiza a AP (Ação Pedagógica) dominante que tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da legitimidade de seu arbitrário cultural (p. 63).

O ato de legitimar uma cultura como dominante, parte da formação recebida pelo professor mediante as ações pedagógicas aprendidas ao longo de seu

processo educacional. Por essa razão, ao tornar-se professor, o referido tem dificuldades para correlacionar cultura dominante e cultura minoritária, ou seja, as palestras são vistas apenas como atividades complementares, não como um ponto de partida para traçar estratégias educacionais na ação pedagógica, ou metodologias que articulem conhecimentos indígenas e não indígenas.

Diante disso, o trabalho pedagógico distancia a cultura indígena do universo educacional não indígena, reconhecendo como legítima a cultura dominante. Em outro momento, a palestra configura-se em informações pré-estabelecidas sob os apontamentos da gestão, e não de fato nas necessidades dos estudantes Sateré-Mawé serem reconhecidos dentro do espaço escolar.

Mas, apesar do desafio do processo educacional, a instituição pesquisada é pioneira na realização das palestras e por buscar melhorar a estratégia de ensino para o estudante indígena na cidade. Cada palestra é conduzida por membros da SEMED e reconhecida como formação continuada dos professores, com o intuito de apresentar a etnia Sateré-Mawé aos recém-chegados, pois o ciclo de rotatividade de professores implica na constante necessidade de formação continuada dentro da temática indígena. Por essa razão, o momento é organizado pela gestão junto à coordenação em dois sábados, no horário da manhã, antes do início das aulas com os estudantes. Durante os dois dias, o tema Sateré-Mawé é apresentado conforme os pontos citados anteriormente.

No decorrer da formação, os docentes antigos reafirmam que a dificuldade está na língua, e não no reconhecimento da cultura indígena dentro do espaço escolar ou no modo como educam o estudante indígena na cidade. Isto reflete que o processo de ensino por meio da homogeneidade tornou-se um *habitus* dentro da metodologia. Bourdieu e Passeron (2016) destacam que:

Considerando-se que *habitus* primário inculcado pelo TP primário está no princípio da constituição ulterior de todos *habitus*, o grau de produtividade específica de um TP secundário se mede sob essa relação pelo grau em que o sistema dos meios necessários à realização do TP (modo de inculcação) está objetivamente organizada em função da distância existente entre o *habitus* que ele visa inculcar e o *habitus* produzidos pelos TP anteriores (p. 67).

Para os autores, a educação primária é tida como tradicional, que homogeneiza as culturas e vê o conhecimento da classe dominante como único e verdadeiro. Nesse sentido, podemos descrever que dentro da instituição, a cultura indígena se apresenta como secundária, pois é exposta em momentos específicos e

sem aprofundamento dos elementos peculiares dentro do conteúdo didático. Dito isto, o conhecimento não indígena como primário tende a ser explicado com maior vigor do que os saberes indígenas, colocados como secundários.

Como mencionado, a formação continuada através da palestra na temática Sateré-Mawé, poderia vir a ser o ponto de partida para um trabalho pedagógico secundário dotado de significado simbólico e de conhecimento da cultura indígena. Entretanto, o trabalho pedagógico primário é a prática pedagógica ensinada às crianças indígenas Sateré-Mawé, por serem minoria na sala de aula. Um exemplo disto é a aula de geografia citada anteriormente no texto, que tinha como temática o Ciclo da Borracha.

Dentre os diversos aspectos que o planejamento das ações pedagógicas se articula, podemos ressaltar a partir da tabela abaixo, ao contabilizar o número de matrículas de alunos indígenas, nos turnos matutino e vespertino, dos anos de 2013 a 2017, que a escola tem conhecimento de quem são as crianças indígenas presentes na instituição. A construção da tabela só foi possível com o esforço da coordenadora pedagógica Laís, em conjunto com a gestora, de buscar desde 2009 a visibilidade cultural das crianças Sateré-Mawé matriculadas na instituição, dando assim continuidade aos trabalhos iniciados pela professora Mariana, como relata a gestora.

Tabela: Matrícula das crianças indígenas Sateré-Mawé (Matutino/Vespertino)

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
2013	01	01	03	06	01	10	05	03	05	35
2014		01	01	03	06	01	10	05	03	30
2015			01	01	03	06	01	10	05	27
2016				01	05	09	06	03	10	34
2017					10	07	12	09	12	50

Fonte: Acervo Pesquisadora

Tabela: 01

O registro da quantidade de alunos matriculados se tornou oficial no projeto político pedagógico da escola no ano de 2014, a partir do qual se apresentam dados atualizados. Com estimativa de 30 crianças indígenas naquele ano, somente 2% delas ficou para recuperação, segundo informações apresentadas pela gestora. Todos esses dados são autênticos, pois a coordenadora pedagógica Laís tem conhecimento sobre quem são as crianças indígenas, sem a necessidade de verificar os registros de nascimento dos alunos.

Durante o levantamento dos dados para a construção da tabela, a coordenadora disponibilizou cópias das frequências de chamada por ano de ensino, sinalizadas por meio de (*) asteriscos, indicando quem eram os estudantes Sateré-Mawé. O demonstrativo de dados na tabela é do total de crianças por ano e nele observa-se que, de 2014 até hoje, a escola apresenta de forma geral um número crescente de alunos por anos de ensino. Isto, porém, deixando de lado o número de Sateré-Mawé que ficam ou ficaram para recuperação, visto que, segundo a coordenadora, as crianças indígenas conseguem alcançar notas para passar, uma vez que na instituição, há alguns projetos educacionais voltados a elas. Quando mesmo assim ainda precisam de notas, os professores apontam para a dificuldade de aprender ou compreender o ensinamento por meio da língua portuguesa, por causa do fato de a criança Sateré-Mawé ser recém-chegada à instituição.

A coordenadora descreve que o processo de educar a criança indígena na cidade é encarado como um desafio por parte dos professores, pois muitos deles não estão acostumados com a realidade de ensino que a instituição deve atender. Dessa forma, nos deparamos com a fala de Mubarak Sobrinho (2011), quando descreve que:

[...] enquanto a escola indígena diferenciada não estiver concretizada para esses grupos que moram nas zonas urbanas, é importante que se pense em alternativas para o processo de escolarização das crianças, ou num amplo movimento de discussão nos espaços da escola regular, possa-se trabalhar com a heterogeneidade desses grupos étnicos (...), visando minimizar situações de segregação, que geram uma condição de inferioridade aos alunos indígenas frente à supervalorização do capital cultural escolar imposto (p. 211).

A criança Sateré-Mawé de fato está sujeita a imposições homogêneas que a escola não indígena oferece, como pontuado pelo autor. A criança indígena, ao acompanhar seus familiares e irmãos mais velhos, passa a frequentar o centro educacional infantil do município, e em seguida é inserida na escola que oferece o ensino fundamental. Isto quando já não estudaram na educação infantil da aldeia e vão fazer somente o ensino básico na cidade. De qualquer forma, os primeiros anos de estudo na escola da cidade tornam-se difíceis, seja pela língua materna ou por questão de adaptação e socialização com o novo contexto educacional.

Como demonstra a tabela 01 o percurso educacional dentro da instituição passou por mudanças no número de matriculados entre os anos de 2013 e 2017, onde nota-se que com o passar dos anos, a escola se adequa às indicações da

SEDUC, de ofertar a segunda etapa do ensino fundamental deixando de atender os primeiros anos do ensino fundamental. Em meio às novas adequações, a escola continua a receber um número significativo de alunos indígenas. Nesse sentido, outro ponto foi identificado, no que diz respeito ao processo educacional do estudante Sateré-Mawé dentro da escola.

No conjunto de trabalho e comunicação diária entre professores a respeito de educar as crianças, as trocas de informações entre os docentes sobre a história dos alunos indígenas, no decorrer dos anos estudados, são constantes. Isto significa que, apesar das crianças indígenas escreverem sua história dentro da sala de aula, os professores acabam por não levá-la em consideração.

Diante de todas essas informações, é válido ressaltar que, sob as palavras de Both (2006):

A negação do estranhamento, contudo, era de caráter meramente formal pois quando se sentiram (criança indígena) mais à vontade disseram que acham difícil se adaptar. Tiveram e tem dificuldades nas disciplinas na escola da cidade e sentiam uma grande diferença no processo de ensino – aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e em algumas matérias teóricas. Sobre essa dificuldade, também observada pelos professores sob outras óticas. Uma professora disse: 'A alfabetização nas aulas é muito precária. Eles possuem uma dificuldade de escrita muito grande'. Referia-se à alfabetização na escola da aldeia, vista como desigual em relação às escolas urbanas (p. 82).

O autor expõe que as crianças indígenas estranham e sentem dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e em algumas matérias teóricas, enquanto que os professores não conseguem lidar com o processo de alfabetizá-las. Estas são conclusões baseadas em seu estudo realizado na cidade de Tangará da Serra, estado de Mato Grosso.

No processo educacional das três crianças Sateré-Mawé na escola, Piquitito é o que mais se apresenta dentro do contexto estudado. Logo no início, ele falava apenas com seu primo Iguaretê, tendo socialização bastante reservada com outros colegas. Muitas vezes, suas dúvidas não eram respondidas, pois ele não as expressava. Em outras situações, era comum a criança indígena tirar suas dúvidas com os colegas ou fazerem cópias respondidas dos outros.

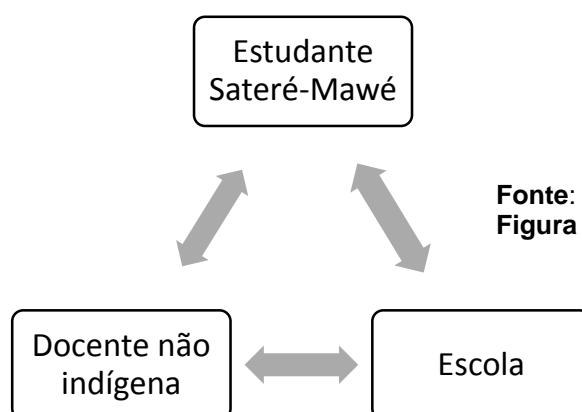
As poucas indicações de dúvida por parte dos estudantes indígenas eram interpretadas como dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela alfabetização ocorrida na aldeia, ou falta de acompanhamento por parte dos pais e responsáveis dos alunos em casa na realização de suas tarefas escolares. No decorrer da

pesquisa, vislumbrou-se o quanto a escola sente dificuldade em lidar com a questão indígena, apesar de suas parcerias e tentativas de trazer a temática para o processo de ensino. A conclusão que se chega é a existência do currículo único a todos, onde Both (2006) enfatiza que:

O estudante índio é escolarizado como se fizesse parte da sociedade “branca”, e como se essa sociedade fosse monocultural no espaço e no tempo. [...], nisso percebe-se a importância conferida ao conteúdo curricular, ao saber que ele valoriza, sem se questionar esse ensino interessa a todos os estudantes, se esse saberes constituem algo importante para suas vidas (p. 83).

Os alunos aprendem a ler, escrever, fazer conta e interpretar, mas não conseguem relacionar o conteúdo curricular com as atividades do cotidiano. Diante dessa dificuldade de correlação entre o que se aprende e como se deve utilizar isso no dia a dia, o currículo se distancia das necessidades particulares dos alunos, de modo particular, dos povos indígenas. Para Both (2006), “não há diretrizes pedagógicas no sentido de incorporar o conhecimento que o estudante índio traz da aldeia para a cidade e fazer desse conhecimento um tema de amplo debate na sala de aula, em qualquer disciplina, como fonte e meio de troca de conhecimento” (p. 84).

Em meio à situação descrita do estudante indígena na escola da cidade, a reflexão a respeito da falta de reconhecimento das diretrizes pedagógicas que trabalham a diferença cultural presente em sala, ou atividades que abordem o tema, nos permite construir um tripé com as palavras-chave: **estudante Sateré-Mawé**; **docente não indígena**; **escola** – de forma interligada. No qual, os três são representado na figura 02:



Fonte: Acervo da Pesquisadora. 2017
 Figura 02: Tripé da escola

Ao interpretá-lo, colocamos necessidades individuais de cada parte. O ponto de partida é o **estudante Sateré-Mawé**, que estuda na escola da cidade e representa a parte minoritária do grupo de estudantes, totalizando de um a dois alunos por turma. O professor, em conjunto com a escola, planeja suas atividades focadas apenas no conjunto como um todo. Nesse sentido, nota-se que a **escola** não está preparada para lidar com o diferente, seja por meio do currículo, ou por diretrizes pedagógicas dentro das perspectivas interculturais que reconheçam a temática indígena na sala de aula. Do outro lado, está o **docente**, que sente dificuldade de ensinar dentro da temática. Dessa forma, destacamos Freire (2009), ao apontar que:

A situação concreta de crianças – e adultos – indígenas que freqüentam a escola que está posta, se apresentando como referencial único de educação sistematizada, com sua ideologia hegemônica e homogeneizadora, que lhe dificulta perceber e trabalhar com as diferenças (p. 31).

Sob outra perspectiva, o tripé parte da **escola**, que busca parcerias para abordar a educação indígena, mas tem dificuldades para trabalhá-la em sua perspectiva de ensino, pois o Estado não oferece condições. Então o **estudante**, em meio ao déficit da instituição, autodeclara-se indígena e continua invisível, enquanto o **professor** hegemoniza o processo de ensino e aprendizagem por meio das metodologias de ensino que silenciam o diferente em sala. Dessa forma, Fleuri (2002) pontua que:

[...] implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas [...] (p. 11).

Visto que, em meio as dificuldades de trabalha a pratica de ensino intercultural a escola pesquisada busca de forma constante contemplar as necessidades de aprendizagem das crianças Sateré-Mawé dentro da mesma. Pois, no contexto educacional apresentado existe uma demanda significativa de estudantes indígenas, que aumenta conforme as crianças indígenas vão avançando nas series educacionais.

2.3 Crianças Sateré-Mawé e a escola da cidade: realidade e cotidiano

Parintins é considerada, dentro dos espaços educacionais, como cidade polo que atende estudantes de cidades circunvizinhas, áreas rurais e indígenas em todas as modalidades e níveis de ensino. O ambiente educacional compõe-se de gêneros, classes sociais, religião e etnias que se diferenciam por meio da identidade de cada estudante, sejam eles negros, não indígenas ou indígenas. Toda essa diferença pode ser presenciada dentro das escolas municipais e estaduais, IFAM, UEA, UFAM e universidades particulares.

A escola é nosso foco para conhecer a trajetória dos estudantes indígenas que migram para Parintins. A criança Sateré-Mawé começa a estudar junto com não indígenas nos centros infantis em menor número. Já nas instituições de ensino fundamental de 1º ao 9º ano e ensino médio, a quantidade aumenta. Contudo, não há um número exato de quantos Sateré-Mawé estudam nas escolas municipais e estaduais, em razão da dificuldade de identificá-los ou por não se autodeclararem, e assim a Secretaria de Educação os desconsidera dentro dos espaços educacionais da cidade. Nesse sentido, Santos e Secchi (2013) descrevem que:

Nem todos os familiares se sentem à vontade ou motivados para fazerem a autodeclaração da condição de *indígena*. [...] A escola, por sua vez, tem dificuldades para identificar todo o 'mosaico' étnico e cultural que caracteriza a população [...]. Aliás, essa não é apenas uma dificuldade das instituições escolares. Os demais órgãos e serviços públicos tampouco estão preparados para reconhecer e atender à diversidade (p. 59).

O não reconhecimento do mosaico étnico em órgãos públicos e particulares, como destacado pelos autores, é reflexo da educação etnocêntrica ensinada nos livros didáticos e do currículo de ensino que as escolas oferecem durante todo o processo educacional. Ao reportarmos para os grupos indígenas dentro deste mosaico, é possível identificá-los presentes em todos os locais citados, sendo em escolas ou em ambientes públicos (praças, igrejas, ruas, casas), em pequeno número, mas carregados de violência simbólica, preconceito ou discriminação, por pertencerem a um grupo étnico diferente ao se autodeclararem indígenas.

Como enfatizado pelos autores, a autodeclaração é a forma mais rápida para o reconhecimento étnico com intuito de atender as diferenças culturais. A gestora do local da pesquisa, Hortênsia, relata que as famílias indígenas, ao matricularem seus filhos nas escolas urbanas, passam pela dicotomia de

autodeclaração e negação de quem são, ou seja, nem todas elas se declaram Sateré-Mawé. Ao longo do processo educacional, a gestora, junto com todos da comunidade escolar, vão conhecendo quem são os estudantes indígenas através do cotidiano na escola.

Ao adentrarem a instituição de ensino, os estudantes indígenas não se autodeclaram como Sateré-Mawé, devido ao receio de serem olhados como diferentes. Por esta razão, durante o processo educacional, o silêncio identitário é vivido com o intuito de que não sofram situações adversas, que ocorrem dentro do espaço educacional. Quando os estudantes não indígenas têm conhecimento de colegas que sejam indígenas, eles os tratam com diferença em alguns momentos na sala de aula, situações estas que podem ser interpretadas como preconceito ou discriminação, violência simbólica e cultural.

Na instituição, foram observadas situações adversas protagonizadas por alunos não indígenas e indígenas. Entre elas, está uma cena ocorrida na aula de história, quando a professora Rosa, ao explicar sobre comunidades indígenas que vivem na Amazônia, expôs uma imagem dos índios no período da colonização. Com malocas e pessoas nuas isoladas na mata, a educadora não explorou ou indicou mudanças reais ao longo do tempo sobre a colonização no Brasil. Após o término da aula, os meninos não indígenas voltaram-se para um dos estudantes indígenas e começaram a falar palavras da explicação da professora a respeito de moradia, com palavras pejorativas, como por exemplo, “indiozinho”, “que mora em casas de palha”.

A situação foi apenas observada pela professora, sem intervenção ou sequer um esclarecimento com novas informações. Isto aponta que o assunto referente aos povos indígenas deu-se de forma superficial. No contexto apresentado, Freire (2009) ressalta que:

O que marca o universo escolar é a relação entre as culturas, que são atravessadas por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a apagar as experiências que não correspondem ao padrão de cientificidade, mas que possuem profundas raízes socioculturais. As ‘certezas’ repetidas criam estereótipos que são legitimados por elas, ao mesmo tempo em que são legitimadores do que é veiculado (p. 121-122).

A ação da docente em explicar a respeito da população indígena por meio das imagens, sem novas atualizações, repete o padrão básico histórico ensinado por vários séculos e anos na educação brasileira. Por esta razão, as temáticas que

envolvem os saberes indígenas são desenvolvidas com estereótipos que legitimam a cultura dominante e silenciam a indígena, entre outras, como pontua Freire (2009).

Os estereótipos legitimados pelas práticas educacionais dos professores ocasionam situações reinterpretadas pelos discentes, como descrito anteriormente. Desta forma, o silêncio é a estratégia que os indígenas utilizam dentro de sala de aula, mas em casa, as crianças contam o ocorrido a seus pais, para quando a coordenação pedagógica da escola chamar os responsáveis, a fim de conversarem a respeito das situações adversas presenciadas, os pais terem conhecimento e assim saberem quais direitos e atitudes tomar.

Há casos em que os pais não indígenas não reconhecem as atitudes dos filhos e culpam apenas os estudantes indígenas pelo desentendimento. Houve uma ocasião em que uma aluna não indígena chamou a colega indígena de fedorenta. E não diferente de outros colegas, a menina Sateré-Mawé contou o que estava acontecendo à mãe, que se dirigiu até a instituição para falar a respeito. Com essa atitude, a gestão marcou uma reunião com todos – pais e alunos envolvidos – e no decorrer da conversa, o pai não indígena acusou a aluna indígena de ter começado a confusão. Assim, sob as palavras de Bourdieu e Passeron (2014):

Enquanto poder da violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira (p. 32).

Nesse sentido, os autores pontuam que a violência simbólica é silenciada pelo não reconhecimento dos pais não indígenas a respeito do diferente e das atitudes dos filhos, assim como pela dificuldade da gestão e dos docentes de saber lidar com tais situações. Mas, do outro lado, há os motivos do estudante indígena não se autodeclarar – devido ao não reconhecimento do diferente, representado pelo Sateré-Mawé, nos múltiplos espaços da cidade. Entretanto, existe a união das famílias dos estudantes indígenas pela luta do reconhecimento cultural e étnico, para posteriormente autodeclararem-se, e terem como resultado o não sofrimento da violência simbólica, preconceito ou discriminação.

Diante disso, a diferença parte da compreensão de quem somos diante das identidades que assumimos em meio às relações sociais que possam existir. Na escola pesquisada, a diferença é exposta como problema por partes dos estudantes não indígenas e professores, por não compreenderem a diferença existente. Nesse

contexto, “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os comportamentos são produzidos” (WOODWARD, 2011, p. 68).

Em meio aos desafios diários de trabalhar com o diferente, a gestão traçou estratégias objetivas para conhecer as diferenças étnicas entre as crianças da escola, no intuito de trabalhar com uma metodologia de ensino que respeite a diferença e, desta forma, diminua os incidentes de classificação de superioridade cultural e étnica. Nisso, o planejamento e avaliação pedagógica da instituição coloca o assunto na pauta da reunião a respeito do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, de modo particular, os indígenas. Both (2006) ressalta que:

Os sujeitos quando entram na sala de aula não deixam do lado de fora suas características individuais, sociais e culturais que os distinguem como indivíduos dotados de vontades, sujeitos datados e situados em determinado tempo e lugar, onde representação da diferença étnica é visível em suas relações sociais (p. 94).

Os sujeitos apontados como diferentes são os que não pertencem ao grupo étnico visto como dominador, ou seja, o não indígena. Durante nossas observações, notamos que as confusões e brigas acontecem pelas situações de monocultura e imposições culturais atribuídas pela violência simbólica, preconceitos ou discriminações que o processo educacional ensina através dos estereótipos descritos nos livros didáticos e falta de informações.

Nesse sentido, é importante destacar que a avaliação realizada na reunião pedagógica também contribui para saber a quantidade de indígenas que estudam na instituição, já que existe a dificuldade das famílias se autodeclararem. Contudo, no decorrer do ano letivo, as informações coletadas são esquecidas e somente consultadas no dia 19 de abril, o Dia do Índio. Para Santomé (2008):

No interior das salas de aulas é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos que possam existir dentro de sala de aula (p. 170).

No local da pesquisa, foi possível notar que não há nenhum tipo de representação simbólica da cultura Sateré-Mawé, apesar da instituição ter cerca de 50 estudantes indígenas matriculados no ano de 2017. Entretanto, o que nos chama atenção são os cartazes e anotações de avisos importantes que se remetem apenas a não indígenas. Outro item está nas fotos expostas no mural de apresentação da

escola, que tem apenas alunos não indígenas como destaque. Neste enfoque, Freire (2009) ressalta que:

As marcas da cultura escolar revelam ou silenciam, através da sua relação com a diversidade, uma forma peculiar de se constituir. A existência da cultura escolar está estritamente vinculada a um universo maior, qual seja, o contexto social, político e econômico que a que pertencem, muito embora algumas vezes a comunidade escolar manifeste sentidos opostos, como que tentado mascarar esta relação de pertinência, isolando-se numa pseudo-neutralidade (p. 87).

A formação da cultura escolar se constrói através dos estudantes sejam eles indígena ou não indígena no decorrer dos anos de existência, por esta razão, toda representatividade cultural, seja ela negra, não indígena ou indígena seria válida para marcar a cultura e diversidade da instituição de ensino. Apesar das diferentes etnias conviverem no mesmo espaço, o sentido e valor são impregnados de forma oposta. Além da invisibilidade exposta nos corredores da escola, o silêncio também pode ser presenciado nas datas comemorativas e apresentações de dança, canto, teatro, recitação de poemas ou jograis, onde as crianças indígenas não se apresentam ou não são escolhidas para participar.

Durante as observações, notou-se que os estudantes Sateré-Mawé sentem vontade de participar das atividades desenvolvidas, porém preferem permanecer invisíveis e quietos, ou se retiram do ambiente para deixar os outros colegas trabalharem, sem atrapalhá-los. Esse comportamento é visto pelos professores como falta de interesse por parte das crianças indígenas em não participar das atividades.

As crianças indígenas também complementam que não participam das atividades por não terem condições de comprar ou não conseguirem emprestar as roupas necessárias para as apresentações. De modo geral, a escola não oferece acessibilidade aos figurinos, deixando assim a cargo dos pais a responsabilidade de conseguirem as peças para seus filhos usarem.

As crianças não indígenas que têm maiores condições participam, protagonizando constantemente as atividades, enquanto a criança indígena faz parte do processo, na maioria das vezes, de forma indireta. Para Bessa Freire (2009, p. 97), a escola ignora “o nível socioeconômico e escolarização dos pais (muitos são analfabetos), quando não atendem as necessidades da escola em relação ao acompanhamento dos alunos”, de modo particular, das famílias dos estudantes Sateré-Mawé que passam por dificuldades socioeconômicas.

Em meio às dificuldades, os pais indígenas acompanham seus filhos nas atividades e apresentações, como por exemplo, nas datas comemorativas ou pedagógicas promovidas pela instituição. Os estudantes participaram somente com os materiais que tinham em casa, como visto na atividade referente ao meio ambiente promovida pela escola, onde os professores pediram materiais que pudessem ser reutilizados.

Nesta atividade, os estudantes customizaram roupas usadas com materiais reutilizáveis. As crianças indígenas levaram camisas velhas, onde colocaram CDs inutilizados em torno delas, resultando em peças com tons metalizados. No dia da exposição da atividade pedagógica, os pais e responsáveis dos estudantes Sateré-Mawé fizeram-se presentes. Outro momento importante de suas presenças é nas reuniões, projetos e ações pedagógicas que a escola promove e solicita a presença dos responsáveis, e novamente eles acompanham seus filhos.

Para Secchi (2006), a presença dos responsáveis e pais indígenas dá-se pelo fato de terem o desejo de acompanhar os filhos em todos os processos educacionais, diferente dos pais não indígenas, que em muitos casos se preocupam mais com o trabalho e sustento de casa, deixando para segundo plano o acompanhamento escolar frequente de seus filhos. Todavia, o silêncio étnico e cultural acompanha também os pais, que participam e observam distantes dos outros, na companhia dos filhos.

Não se pode esquecer que os pais Sateré-Mawé, ao migrarem para a cidade, escolhem a instituição Sinos da Mata para matricular os filhos, pois possuem informações pré-estabelecidas a respeito da escola. As experiências adquiridas ao longo dos anos permitem que haja troca de informações entre os pais que residem na cidade e os que migram, uma vez que, na cidade existem familiares (tio/tia, primo/prima, irmão mais velho) que residem em bairros diversos e já passaram pela escola pesquisada. Além disso, a mesma tem proximidade geográfica com a Casa de Trânsito Indígena, local onde mora vários estudantes.

Todas essas informações contribuem para a escolha do local de matrícula dos estudantes Sateré-Mawé, o que resulta em um número expressivo de indígenas matriculados na instituição. Dessa forma, não se tem um ano exato sobre quando os alunos indígenas começaram a matricular-se no local, mas a gestão destaca que desde 2009 é possível encontrar registros na instituição com anotações indicando a

presença deles. Neste ano, na escola, havia a professora Mariana, que atentou para a presença das crianças Sateré-Mawé e as dificuldades de ensiná-las.

Segundo a gestora, a professora Mariana buscou estratégias didáticas que vislumbressem todos os estudantes, sem distingui-los no percurso do processo de ensino e aprendizagem. O projeto de ensino durou cerca de um ano e envolveu a todos. A professora apresentou a cultura Sateré-Mawé ao não indígena por meio de imagens e relatos descritos e impressos e por pais indígenas das próprias crianças Sateré-Mawé, tendo como objetivo destacar a importância dos indígenas no processo histórico do Brasil de ontem e de hoje. Assim, houve momentos no projeto em que os próprios estudantes Sateré-Mawé foram os protagonistas, que compartilharam alguns de seus saberes culturais aprendidos com seus avós e pais, como as lendas do guaraná e da onça e a velha.

As informações do projeto partem dos relatos da gestora, pelos quais se percebe que na escola há uma dicotomia a respeito do diferente, de modo particular, sobre os indígenas que compõem a comunidade escolar. A instituição reconhece e contribui para o desenvolvimento de projetos voltados a todos os tipos de assuntos – dificuldades de ensino-aprendizagem, leitura-escrita e povos indígenas – mas em muitas situações, não há professores interessados em desenvolvê-los, principalmente os que dizem respeito a indígenas.

Para compreender melhor a realidade e o cotidiano dos estudantes Sateré-Mawé nas escolas, faz-se necessário conhecer os caminhos decorridos e já descritos, visto que, dentro do contexto escolar pesquisado, os primeiros passos para enfrentar os novos desafios e perspectivas a respeito do ensino, já tiveram seu início. Numa primeira aproximação com o diferente, a professora Mariana propôs novos olhares para mudanças pedagógicas do educandário diante da realidade. Neste sentido, Moreira e Candau (2005) descrevem que:

a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável como a hegemonia e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamando a enfrentar (p. 44).

É importante atentarmos à fala dos autores, ao fazerem referência à dificuldade da escola em lidar com as diferenças, de que a instituição de ensino está

confortável na prática da hegemonia e padronização do diferente no ato de ensinar. O diferente está na representação de quem é o outro diante de mim, ou seja, o aluno indígena é diferente do não indígena. Neste caso, o diferente está sendo o estudante Sateré-Mawé que está presente no ambiente da escola não indígena.

Na instituição pesquisada, as diferenças são os pontos destacados nos últimos anos, como mencionado ao longo da pesquisa. Dessa forma, a dicotomia do processo educacional reconhece a existência de crianças indígenas matriculadas na escola, mas os silenciamentos provocados pelo ato de ensinar os deixam sem visibilidade, ocasionando a homogeneidade. Isso nos permite ressaltar, segundo os autores Moreira e Candau (2005), que:

a nova configuração das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores(as) como por estudantes. [...] A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdade cultural”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas (p. 42).

Os conflitos partem do próprio professor durante o ato de ensinar, planejar e refletir sobre o diferente dentro de sala de aula, diante das novas configurações que a diversidade étnica permite. A dicotomia dentro da escola pesquisada acaba por impor a cultura dominante como verdade absoluta, o que tem como resultado o silenciamento da cultura minoritária (indígena), onde há conflitos visíveis dentro do espaço educacional.

Exemplo disso é o legado da professora Mariana, que iniciou o trabalho de reconhecimento dos estudantes indígenas dentro da instituição. Antes de ser transferida da escola, ela deixou produzido um questionário sobre as informações dos estudantes indígenas e pontuou as dificuldades que o professor tem ao lecionar para o Sateré-Mawé, sendo elas a língua materna e a dificuldade por parte das crianças em socializar-se e autodeclarar-se indígena. Todos estes legados contribuem para, nos dias atuais, a instituição ser referência de quantidades significativas e no processo de ensino e aprendizagem dos indígenas Sateré-Mawé dentro da cidade de Parintins.

Nos registros de chamadas que datam desde 2009, há indicativos de quais são os estudantes indígenas matriculados, dentre os quais se verificou que cerca de 200 crianças Sateré-Mawé, desde o referido ano até o ano de 2016, fizeram parte da comunidade estudantil. Em 2017, a instituição escolar está atendendo a 30

estudantes Sateré-Mawé nas séries do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos dois horários, matutino e vespertino, onde há cerca de 1 a 2 estudantes em cada série, nos diferentes turnos. A criança indígena, ao adentrar o espaço escolar, busca se adequar à cultura da instituição, silenciando-se e não se autodeclarando, como pontuado no início. É no decorrer da socialização com o não indígena, ao longo dos anos na escola, que eles acabam assumindo ser Sateré-Mawé.

A escola, em 47 anos de funcionamento, passou por mudanças significativas. Em março de 1970, o prefeito da época a inaugurou com três salas de aula, no bairro da Francesa, na Rua João Meireles, nº 445. O bairro da Francesa, como ficou conhecido por causa de uma família de franceses que morava próximo à lagoa, possuía pequenas fontes d'água que formavam ilhotas, que eram ligadas por pontes de madeira. Em meados da década de 70, recebeu mudanças significativas, com aterros que eliminaram as fontes e suas pequenas pontes.

Neste período, a cidade começou a receber um número maior de famílias que migravam de comunidades rurais próximas. A escola pesquisada foi construída a pouco mais de 20 metros da Lagoa, que recebe o mesmo nome do bairro, e que tem suas águas diretamente ligadas à força da seca e da enchente do Rio Amazonas. A lagoa tem formato pequeno e profundo, onde navegam embarcações pequenas ou de médio porte.

Com caminho navegável, estudantes de comunidades próximas, entre a década de 70 até 2000, estudavam na cidade e voltavam para suas localidades, a exemplo da Vila Amazônia. Entre 1970 e 1990, a instituição fazia parte das poucas que havia no município e assim atendia estudantes tanto da zona rural como da zona urbana. Neste contexto de mudanças, a escola não mudou de local, sendo que desde sua inauguração, permanece próxima à lagoa, apesar de ter passado por reformas.

Em 1972, ocorreu a primeira reforma, com acréscimo de sete salas, totalizando dez salas de estudos, mais as dependências da secretaria e diretoria, que por muitos anos funcionaram juntas. Neste formato físico, a escola funcionou por onze anos, uma vez que o Decreto de nº 6998 de 07 de fevereiro de 1983 regularizou definitivamente a instituição em todas as modalidades de ensino. Dentro da configuração educacional do município nos anos de 1983 a 1997, a instituição ofereceu a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois havia a necessidade de atender os adultos que migravam para a cidade em busca

de novas perspectivas e realizações educacionais. Eram em grande parte, pessoas ribeirinhas que estavam migrando para a zona urbana.

Durante a pesquisa nos registros da escola, não foram encontrados dados entre 1997 e 2002. Neste sentido, verificou-se que no ano de 2002, a escola funcionava com as modalidades dos anos anteriores, mas ao chegar ao final do ano letivo, houve a implantação do segundo segmento do processo educacional, que se refere às séries do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, que funcionavam nos períodos matutino e vespertino. Em 2004, o ensino médio foi implantado no horário noturno, que atendia somente jovens e adultos.

Toda essa estrutura de ensino funcionou de 2002 a 2006 nas dependências da escola, cuja estrutura conta com dez salas de aula, refeitório, biblioteca, quadra de esporte, tv escola, sala dos professores, secretaria e diretoria. Em 2007, com o novo sistema de Ciclo, a instituição mudou para atender às novas perspectivas educacionais. Ao adentrar na escola, o estudante matriculava-se no 1º ciclo do ensino, onde a alfabetização é significativa.

As informações acima contextualizam que o 1º, 2º e 3º ciclos funcionaram na escola até o ano de 2013, quando ela passou por novas mudanças. A partir desse ano, iniciou-se a retirada dos primeiros ciclos do ensino fundamental, ocasionando mudanças significativas no processo educacional de crianças indígenas e não indígenas que residem próximo à escola, pois escolhiam a mesma para alfabetizar-se e educar-se até o 9º ano do ensino fundamental. Em 2017, a escola funciona apenas com a terceira etapa, ou seja, com o ensino fundamental que se configura nas séries do 5º ao 9º ano.

De acordo com os registros temporais da instituição de ensino, entre os anos de 2009 e 2017, foram observadas anotações referentes aos estudantes Sateré-Mawé, onde os professores descrevem nas reuniões pedagógicas as suas próprias dificuldades de se relacionar e reconhecer a outra cultura dentro das práticas de ensino. Diante disso, a gestão, junto com professores interessados na temática, organiza e desenvolve projetos dentro dos diferentes espaços físicos, que contemplam estudantes indígenas e não indígenas com vulnerabilidade econômica, social e dificuldades de aprendizagem e de socialização. Luckesi (2011) ressalta que:

Um projeto – que se expressa pelo conjunto de desejos estabelecidos (as metas de nossa ação) – implica um investimento consciente e consistente

para que os resultados sejam obtidos. Projetos [...], é um desejo claro, posto à nossa frente. Para que se torne realidade, exige investimentos pessoais, profissionais e institucionais, sem os quais não atenderá nossos desejos definidos, nas diversas instâncias – administração, direção, coordenação, supervisão, ensino (p. 56-57).

A coordenação e gestão escolar, junto com os docentes, partem do princípio descrito por Luckesi (2011), onde as metas são construídas em conjunto através das reuniões pedagógicas. Os projetos desenvolvidos envolvem a todos da instituição. Neles o objetivo é trabalhar as dificuldades do processo de aprendizagem e socialização, abordando conteúdos da língua portuguesa (leitura, escrita e interpretação textual) e matemática que compõem o currículo de ensino. Em complemento aos conteúdos educacionais, há o desenvolvimento de atividades socioculturais (música, teatro e dança) e esportivas (futsal).

Dentre os projetos desenvolvidos na escola, existem aqueles que são direcionados para trabalhar a realidade estudantil dos Sateré-Mawé. Os projetos foram desenvolvidos pelos docentes com financiamento estadual e federal, disponibilizado pelos programas educacionais ou em parceria com a Universidade Federal do Amazonas/UFAM e Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Nesse contexto, os contemplados a princípio pela instituição foram: Formação para os docentes na temática de educação escolar indígena (2009); Oficinas pedagógicas ressignificando o processo de ensino-aprendizagem da criança indígena de escola urbana (2010 a 2014); Complemento escolar como fonte de socialização (2013 a 2017).

Os projetos realizados nos anos de 2009 e 2010 a 2013 ocorreram em parceria com a UFAM. A gestão disponibilizou recursos necessários e oportunidades de construção de novos saberes e perspectivas entre os universitários, professores e crianças indígenas da instituição, por meio de uma relação mútua que nos anos vindouros se refletiriam em outros projetos de parceria com a UFAM. No que se refere aos anos de 2013 a 2017, a instituição pesquisada teve responsabilidade interina em razão de a parceria com a universidade ser temporariamente interrompida, por motivo do afastamento da professora engajada em desenvolver projetos acerca da diferença étnica e povos indígenas.

Em virtude das mudanças, é relevante destacar que os projetos foram planejados mediante a realidade educacional das crianças indígenas e a prática de ensino dos professores. Por esta razão, o primeiro projeto, intitulado *Formação dos*

professores da escola estadual Sinos da Mata na temática educação escolar indígena, teve como público-alvo os professores da escola e durou cerca de seis meses do ano de 2009. O objetivo estava em contribuir no planejamento didático dentro da abordagem intercultural de ensino, com o intuito de entrelaçar os saberes indígenas com os não indígenas, em meio aos conteúdos de ensino curricular. Para Freire (2009), a perspectiva educacional que envolve a interculturalidade configura-se em:

[...] estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* (sic) intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gêneros e de ação social (p. 23).

Dentro dos estudos interdisciplinares e transversais, podem ser discutidos os diferentes componentes curriculares, ou seja, conteúdos da língua portuguesa, matemática, história, geografia, entre outros, seja de forma principal ou secundária. Ao abordar a temática indígena dentro da perspectiva intercultural, a elaboração do plano se tornaria significativa para o processo de ensino e aprendizagem, assim também para as relações dos estudantes em sala de aula.

Ao apresentar a interdisciplinaridade como prática de ensino, os acadêmicos abordaram os costumes, rituais, comidas, língua materna, local e ritos de origem dos Sateré-Mawé dentro dos assuntos curriculares de português, matemática, ciência, geografia, entre outros, como sugestões de ensino. No decorrer dos conhecimentos, utilizou-se o livro didático, aproveitando alguns textos que tratavam sobre o assunto em questão.

As trocas de informações e reconstrução de novos saberes entre professores e acadêmicos apresentaram dificuldades na execução das novas perspectivas de trabalho, pois houve obstáculos em reconhecer o diferente e compreender os reais motivos das mudanças históricas e migração dos indígenas para a cidade. A professora Cravo⁸, em 2013, contou:

[...] *Não entendo porque os indígenas saem de suas terras para cidade. Ele não tem escola lá. Quando eles migram para a cidade eles tem dificuldades com a língua, na socialização, não compreendem o que explicamos no quadro. Tem uns que nem sabe escrever e nem ler. Não sei como*

⁸ Entrevista concedida a Elizabeth Cristina Siel Souza em 2013, referente ao projeto “O processo de ensino-aprendizagem de crianças Sateré-Mawé nos anos iniciais na cidade de Parintins”.

passaram de ano ou chegaram na série que estão (CRAVO, Entrevista, 2013 *apud* SOUZA, 2013, p. 35)

Na fala da mesma, foi constatada a existência de dificuldades para compreender o universo indígena, suas tradições e ressignificações culturais dentro dos novos espaços educacionais, moradias e brincadeiras. A realidade dos estudantes Sateré-Mawé encontra-se no binário cultural, que a professora vê como um problema dentro da escola, por causa da resistência preconceituosa aprendida ao longo de sua formação, ao pensar que os indígenas não devem sair de suas terras. Isto por pontuarem a dificuldade de escrever e falar o português, socializar-se e tirar suas dúvidas a respeito de assuntos das aulas, o que acaba contribuindo para suas notas baixas.

Em meio à problemática apresentada, o projeto somou inicialmente com a prática de ensino no início de 2009, mas a dicotomia entre reconhecer os Sateré-Mawé no discurso e na prática educacional ainda prevaleceu e segue até os dias atuais. O silêncio cultural por parte dos estudantes indígenas ainda é uma questão difícil no ensinar e os pontos destacados pela professora Cravo são vistos nos discursos superficiais e estereotipados dentro da instituição. Na culminância do projeto, ocorreu a rerepresentação dos artefatos culturais como costumes, rituais, comidas, língua materna, local e rito de origem dos Sateré-Mawé aos novos professores, que adentravam na instituição de ensino para o novo ano letivo (2010), assim como aos que já faziam parte da instituição.

Neste período, os saberes apreendidos durante a formação contribuíram na metodologia e técnica de ensino. Por meio deles, houve a possibilidade de reconhecimento em assumir a dificuldade de se trabalhar dentro da interculturalidade, correlacionando saberes indígenas com não indígenas, em razão da própria comunidade educacional não ter conhecimento cultural a respeito da etnia presente em sala de aula.

Isso resulta na reflexão proposta por Moreira e Candau (2005, p. 53), na qual abordam os caminhos culturais construídos dentro da escola, apresentando que “muitos (as) profissionais da educação têm afirmado, em diversos momentos, que a primeira vez que haviam parado para pensar sobre a temática tinha sido por ocasião dos exercícios propostos, que certamente mobilizaram memórias, emoções e experiências”. Os autores abordam a respeito da diferença cultural, étnica e social,

entretanto, ao reportarem-se às falas dos docentes que participaram do projeto, observam que, dentro da perspectiva intercultural, era a primeira vez.

Para os professores, a dificuldade parte do processo de formação que estereotipa os assuntos educacionais a respeito das etnias indígenas, que não são atualizados diante das mudanças históricas e conquistas sociais desses povos. Em razão disto, os “relatos de discriminação e preconceito, reprimidos e silenciados por longo tempo” (MOREIRA e CANDAU, 2005, p. 53), ocasionado aos estudantes os reflexos da permanência estereotipada dos conteúdos envolvendo estes povos nos livros didáticos ou no processo de ensino.

O silêncio étnico e cultural dos estudantes Sateré-Mawé é reverberado das práticas de ensino hegemônico e da imposição social e cultural que a escola produz e reproduz por vários anos através dos educadores, apesar da instituição apresentar novas perspectivas de ensino por meio do projeto descrito. É verdade que a proposta apresentada no início começou a dar os primeiros passos, mas muitos dos docentes ainda se apresentam da forma que Freire (2009) aponta:

As/os professoras(es), quando recebem as crianças – sejam elas indígenas, nordestinas interioranas – adotam uma padrão hegemônicos de cultura e as diferenças entre elas são apagadas ou silenciadas, permitindo-lhes ser o que a escola convencionou como possível (p. 90).

Com a repetição das práticas de ensino anteriores por meio dos padrões culturais vistos como dominantes no espaço escolar, os estudantes Sateré-Mawé, em minoria, se submetem à hegemonia por meio do silenciamento cultural. Este fato foi notado no segundo projeto, denominado *Oficinas pedagógicas: resignificando o processo de ensino/aprendizagem da criança indígena de escola urbana*, que foi desenvolvido em aproximadamente quatro anos.

Em 2010, o projeto começou com cerca de 10 crianças indígenas, que falavam com dificuldade a língua portuguesa e estudavam na instituição. Com a falta de domínio em falar a língua materna Sateré-Mawé, o projeto trabalhou as dificuldades de aprendizagem e socialização, ao respeitar o tempo das crianças se comunicarem em português ou na própria língua. As mitologias da etnia serviam de base ao projeto, no qual os monitores tinham como desafio aplicá-las nas disciplinas da escola. Em oposição às práticas de ensino propostas pelos professores, os monitores trabalhavam dentro da perspectiva intercultural.

As oficinas eram realizadas aos sábados, no horário matutino, e oportunizaram diferentes experiências ao longo de seu desenvolvimento, como visita à universidade (projeto de leitura e culminância em outros projetos de extensão) e atividades desenvolvidas na própria residência e na escola. O projeto seguia um cronograma diferenciado, que possibilitava a realização dos pontos descritos. Com metodologia diferente, cada momento era cercado de curiosidade, expressa nos rostos dos estudantes Sateré-Mawé, que convidavam seus irmãos ou primos para fazerem parte dos encontros do projeto.

No percurso de sua realização, cerca de 50 Sateré-Mawé foram atendidos, entre jovens e crianças, meninos e meninas que estudavam em escolas diferentes, nas séries do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Com o público diversificado, os encontros aconteciam com práticas educacionais interculturais, onde se escolhia uma mitologia como base textual e de conteúdos para outras disciplinas, ou seja, o texto tinha punho Sateré-Mawé, como por exemplo:

No texto *A origem do clã* houve a leitura em grupo e depois em individual, sendo ilustrado através de imagens. Ao separa os alunos em grupo cada serie trabalhou o texto conforme os conteúdos de cada serie. Para os anos iniciais o texto foi trabalho da seguinte forma, em: *português* – interpretação textual e escrita; *história* – aspectos sociais e cultural da etnia, assim como suas relações de mudanças históricas entre os não indígena com a indígena; *matemática* – multiplicação, soma, subtração e divisão; geografia – espaço geográfico do Amazonas, entre outros pontos (SOUZA, 2013, p. 40).

No contexto descrito, o projeto trabalhava na correlação dos saberes indígenas com saberes cultos enfatizados no conhecimento escolar. No exemplo descrito pela autora Souza (2013), apresenta-se a proposta de trabalhar o texto *A origem do clã* dentro das disciplinas, uma vez que, nos dias atuais, é possível conhecer a cultura e tradições indígenas por meio de textos escritos pelos próprios. Podemos citar os livros dos Ticunas, Terenas, Yanomami, Sateré-Mawé, entre outros, que são escritos pelos próprios e abordam assuntos como artesanatos, mitologias, moradias, cosmologia, plantas, seres vivos e podem ser trabalhados nos temas transversais e disciplinares.

Em meio às possibilidades de trabalhar a temática indígena em sala de aula, o projeto desenvolveu suas oficinas dentro da prática intercultural, trabalhando em cima das dificuldades de aprendizagem das crianças. Apresentar os conteúdos didáticos, utilizando os saberes indígenas, é uma tarefa desafiadora a todos os educadores. Por esta razão, Both (2006, p. 94) ressalta que “uma educação que

respeite e incorpore ativamente a diversidade é condição fundamental para aproximar os saberes opostos”.

Como ponto positivo do projeto, as crianças Sateré-Mawé contribuíam e trocavam informações na língua materna ou em português, comunicação esta opcional a eles, durante o desenvolvimento dos encontros. Assim, quando eles falavam na língua materna sobre o cotidiano da comunidade ou da cidade, um ou outro parente traduzia para o português. Nesse ponto do projeto, podemos destacar a troca de saberes e cientificidade cultural indígena possibilitada pela estratégia de ensino intercultural, assim permitindo a valorização cultural por meio dos textos indígenas e da língua materna dentro das ações pedagógicas. Sobre a prática socioeducacional intercultural, Candau (2010) tece que:

A prática socioeducativa, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, [...] para favorecer dinâmicas participativas, processo de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva (p. 245-246).

Nessa perspectiva intercultural de ensino, ressalta-se que as múltiplas linguagens trabalhadas nos dois projetos descritos, levaram em consideração os saberes dos povos indígenas, ao apresentarem um universo oportuno a conteúdos didáticos entre conhecimentos indígenas com não indígenas. Porém, as crianças indígenas, no cotidiano do processo educacional, ainda têm sua cultura invisível e os professores continuam homogeneizando e silenciando o diferente por meio da prática educacional. Mas, por outro lado, o projeto soma com professores da sala de aula no dia a dia, no que diz respeito à socialização e aprendizagem dos Sateré-Mawé, onde a dinâmica baseou-se em metodologias diferenciadas que chamassem atenção e dessem-lhes a liberdade de demonstrar com a língua materna suas dificuldades e saberes tradicionais da cultura.

Nos dias de hoje, eles autodeclaram-se indígenas em meio às relações sociais com professores e colegas dentro da escola. Quando há dificuldade, também as demonstram perguntando a respeito do assunto sobre o qual há dúvida. Nesse contexto, a gestora enfatiza que “os projetos somaram significativamente nas mudanças do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, onde após os termos, a escola sentiu necessidade de trabalhar um específico conforme a realidade da instituição” (Margarida, entrevista/2016).

A gestora aponta para o terceiro projeto, intitulado *Complemento escolar como fonte de socialização*, que teve início em 2013, sob a orientação de professores que atuam por meio de outro projeto, denominado Novo Mais Educação, que compõe o plano pedagógico. Neste, apesar de haver um docente não indígena que é orientador, quem atua ensinando e tirando dúvidas das crianças Sateré-Mawé, são outros estudantes indígenas que estudam em séries distintas. Aqui podemos destacar Akuri, que tem como mentor um colega indígena que estuda no 8º ano.

Nas reuniões pedagógicas, cada professor descreve as necessidades das crianças em sala de aula. Nesse momento, faz-se o levantamento de quais são os indígenas que precisam melhorar as notas nas disciplinas. Após isto, o Sateré-Mawé com menor dificuldade é chamado para receber as informações e conteúdos que serão trabalhados com os que apresentam maiores dificuldades. A orientadora deixa o ensino a critério para haver a conversa na língua materna ou em português, mas que o mentor possa ensinar os conteúdos específicos que eles apresentam.

A gestão destaca que o índice de reprovação e recuperação dos estudantes indígenas tem diminuído de forma significativa. Eles vão à escola em três dias da semana no contra turno, e usam uma sala individual por duas horas sem interferência metodológica de ensino da orientadora, visto que o projeto busca o protagonismo dos próprios Sateré-Mawé para tirar a dúvida de seus colegas, onde no diálogo entre os estudantes é permitido o uso da língua Sateré-Mawé. Quando o mentor tem dificuldades a respeito do assunto, eles vão direto com a docente orientadora que está disponível para sanar seus questionamentos.

A partir das vivências dos três projetos desenvolvidos dentro da instituição de ensino, houve o amadurecimento dos primeiros estudantes Sateré-Mawé para os recém-matriculados, no qual eles foram os pioneiros. Por parte da gestão, as experiências adquiridas contribuíram com novos olhares aos estudantes Sateré-Mawé e em seu cotidiano, na busca por meios que contribuam para o desempenho do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, ao longo dos anos, a gestão juntamente à comunidade escolar constroem novos ressignificados a respeito dos indígenas em meio ao estereótipo ainda presente no contexto.

III: O brincar e as crianças Sateré-Mawé e a socialização cultural no espaço escolar

3.1 Realidades da criança Sateré-Mawé nos espaços educacionais e a invisibilidade do brincar

O brincar está presente nas diferentes culturas, por meio dos elementos do cotidiano e afazeres dos pais, ou nas suas ressignificações do que vem a ser a brincadeira dentro do contexto social, político, econômico e cultural, seja ele indígena ou não indígena. O brincar é fonte ou troca de saber cultural, tendo como base o protagonismo das crianças no universo imaginário, identitário e expressão corporal. Nesse contexto, o encontro do ser, do eu ou o outro torna o brincar multicultural, característica essa vivida por todos dentro dos diferentes ambientes sociais e dos espaços educacionais expressados em momentos distintos. Nesse sentido, para Cerisara (2011):

[...] a origem social e cultural do jogo, ao apontar como os temas ou conteúdos dos jogos infantis variam de acordo com inúmeros fatores, tais como o momento histórico, a situação geográfica, a cultura, a classe social, pois, se varia atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida, também são variáveis e mutáveis os temas dos jogos (p. 133).

Em meio aos tipos variados de brincadeiras, o ato de brincar torna-se o ponto chave de nosso estudo, pois se ressignifica conforme os estudantes avançam nos anos de ensino ou em suas relações sociais dentro do âmbito escolar. Na educação infantil, as atividades pedagógicas tem caráter lúdico constante, para assim contribuir no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças (NAVARRO e PRÓDOCIMO, 2012). Diferente da importância de desenvolver o brincar na educação infantil, podemos observar que no ensino fundamental as atividades lúdicas perdem cada vez mais espaço para exercícios conteudistas diários propostos pelo currículo escolar.

É como ressalta Barros (2009), ao descrever que:

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o (p. 54-55).

Nesse cenário, o processo de ensino e aprendizagem, socialização, imaginário, desenvolvimento sociomotor e cognitivo da criança indígena se

ressignifica dentro da compreensão do brincar na cidade, visto que esse ato se diferencia do significado que os povos indígenas atribuem a ele. Os tipos de brincar existentes no universo infantil da cidade são realizados de forma espontânea nas atividades lúdicas externas à escola, diferente do ocorrido no espaço interno, quando deve ser realizado somente em horários pré-estabelecidos e com objetivos de aprendizagem. Por esta razão, Kishimoto (2011, p. 19) enfatiza que “enquanto o fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que dependendo do lugar e época, os jogos assumem significações distintas”.

A princípio, a criança Sateré-Mawé aprende por meio da experiência dentro da aldeia. O universo mítico, cósmico, valores socioculturais e interação social permitem a recriação, ressignificação e interpretação nas brincadeiras produzidas. Os elementos culturais que compõem a brincadeira possibilitam que a criança aprenda de forma livre, ou como processo pedagógico, a vida cotidiana da escola, de casa ou da sociedade em geral. Para Barros (2015), o brincar que a criança Sateré-Mawé participa nas comunidades, soma com o processo pedagógico da prática social, afetiva e de desenvolvimento, pois:

[...] as brincadeiras coletivas, seja pelo brincar enquanto estratégia, ou forma livre, em que ambos apresentem possibilidades enquanto processo pedagógico e enquanto práticas sociais, para que, de modo afetivo, facilite o desenvolvimento da criança indígena, mostrando, ao mesmo tempo, a permanência e a incorporação de novas possibilidades educativas da brincadeira, mediadas pelas duas culturas: a ocidental e a indígena (p. 135).

A partir do pressuposto, da relação entre as culturas sociais educacionais e indígenas, a criança Sateré-Mawé transita em dois mundos, onde as práticas pedagógicas são incorporadas, portanto sem deixar de forma definitiva as raízes da cultura Sateré-Mawé, em meio às brincadeiras vividas na cidade. Nota-se que Akuri e Piquitito ressignificaram os símbolos do ritual da tucandeira quando brincaram, ao pontuar elementos importantes do ritual, como: a luva trançada de palha – sacola; formigas da tucandeira – formigas de ferrões inferiores; a dança e canto apropriados do ritual – dança e canto simples. Nisto destaca-se o faz de conta e a tradição de sua etnia. A seguir, estão apresentadas na **figura 03** a imagem da formiga da

tucandeira⁹ e a luva de forma original, sem a releitura das crianças, que acontece com novos símbolos, como citado.



Fonte: Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental. 2012
Figura 03: Luva da tucandeira e formiga da tucandeira

O ritual da tucandeira, sob o olhar da criança, torna-se uma brincadeira que ocorre no espaço interno da residência da comunidade ou na cidade com os membros familiares e outros parentes, com manifestações de ricos elementos lúdicos ressignificados por ela. Ao brincar de realizá-lo, a imaginação se aproxima da realidade que o ritual pode vir a ser. Em síntese, a respeito do brincar e da ressignificação possibilitada pelo ritual como brincadeira, pode-se notar, sob as ideias de Ângela Nunes (1999, p. 177), que:

[...] nas brincadeiras cotidianas das crianças indígenas. [...]. No período que corresponde à infância, [...] o próprio corpo tornou-se um privilegiado instrumento de brincadeiras ao qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos em inúmeras formas e possibilidades. [...] E muito embora o que mais se evidencie sejam as experiências físicas, ou apesar se serem estas que desencadeiam as demais, as emoções e as elaborações mentais não menos intensamente participam desse conjunto (*apud* SILVA, 2002, p. 60).

As experiências tornam-se instrumentos privilegiados das brincadeiras, por meio da imaginação e reconstituição da luva trançada de palha ser a sacola e as formigas terem ferrões inferiores ressignificados pelas dimensões interpretativas da

⁹ Modelos de luvas usadas para a realização do Ritual da Tucandeira. Existe uma variedade delas dependendo da região e da tribo a qual o povo pertence. Com esse rito, os Sateré-Mawé, estão certos de poder afastar as doenças e tornar mais forte o corpo e o espírito (PEREIRA, 2003).

criança Sateré-Mawé, reinterpretação esta observada por ela durante cada etapa do preparo do ritual. Isto mostra que a criança, ao acompanhar o processo, fica ouvindo o que os mais velhos têm a ensinar durante o preparo, para aprender do modo tradicional todo o conhecimento que envolve o mesmo.

Com olhares atentos, a reinterpretação desse universo na brincadeira do faz de conta envolve o real e o imaginário, que colaboram no desenvolvimento pessoal e social de cada criança Sateré-Mawé dentro da comunidade. O faz de conta dentro da brincadeira está entre os vários sistemas de relações sociais vividos pela criança indígena, ou seja, ele permite o desenvolvimento da subjetividade sem deixar de atribuir os verdadeiros significados para os elementos simbólicos da cultura e, assim, as regras são incorporadas de forma lúdica, no ato do brincar. Teixeira (2013) pontua que:

[...] ao lidar com parceiros e com vários “eus” ou “eus” fictícios, a criança amplia as concepções sobre si e sobre os outros, experimenta os lugares de “outros” de seu grupo cultural, enriquecendo a sua identidade e desenvolvendo a alteridade (p. 03).

Os *eus* construídos em meio às relações aprendidas durante a releitura do ritual da tucandeira proporcionam aos três estudantes elementos simbólicos culturais para a formação de suas heranças identitária e cultural. Entretanto, deve-se atentar que as brincadeiras indígenas também estão sujeitas à incorporação de novos elementos, que em grande parte são vividos dentro dos espaços das cidades. Muitas das brincadeiras do tempo de seus avós e bisavós, as três crianças pesquisadas não tiveram a oportunidade de conhecer ou de ressignificar em meio às vivências dentro da cidade. Nesse sentido, Altam (2013) descreve que:

Mas é principalmente partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de *habitus* e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, as formas de escolha, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras (p. 245).

Para o autor, as crianças negras, brancas e indígenas, ao longo dos séculos, trocaram elementos que permitiram o hibridismo cultural da criança. Um exemplo disto está nas brincadeiras de roda, que em cada tempo se apresenta de forma diversa. Nesse sentido, os principais protagonistas de onde há o hibridismo são as crianças, com quem os elementos da brincadeira de roda ou qualquer outra se dão em novos momentos durante sua realização.

As crianças Sateré-Mawé, ao brincarem tanto no espaço da cidade quanto da comunidade, trocam experiências culturais com outras crianças. Dessa forma, a dicotomia do brincar na comunidade e na cidade, são experiências reais na vida de cada uma. As brincadeiras com maior quantidade de herança cultural são as tradicionais, como nadar, pular das árvores para o rio, subir nelas ou ficar pendurado em um galho, repetir as atividades da roça e afazeres domésticos com ressignificações do ato do brincar, com o acréscimo de jogar futebol ou futsal nos espaços transformados pela colonização dos não indígenas. Entretanto, Altam (2013) ressalta que:

[...] em geral as brincadeiras começam pelas formas de escolha ou seleção que visam, democraticamente, introduzir as crianças nas brincadeiras, cada uma na sua vez, ou deixá-las livre de alguma responsabilidade (p. 251).

A liberdade de escolha da brincadeira pela criança reflete no brincar dentro do espaço da cidade, pois jogar futebol ou futsal é a brincadeira realizada com maior frequência tanto pelas meninas, quanto pelos meninos, que as veem como tradicionais. Nesse sentido, nas residências da cidade, as brincadeiras tradicionais quando brincadas ganham o poder de reinventar e recriar novos elementos harmônicos, nos modos de como o brincar baseia-se em jogos sazonais de desenvolvimento pessoal e cognitivo. O ato de brincar varia de acordo com o contexto social no qual a criança está inserida. E, de modo particular, a brincadeira passa de geração a geração ou é vivida por apenas um período.

Diante disso, verificou-se que o universo brincado por Iagaretê, Akuri e Piquitito dentro da cidade, é marcado pelo espaço escolar e interação com colegas não indígenas, ao incorporar novos artefatos simbólicos durante o ato do brincar. Logo, para Dantas (2011):

[...] desde o brincar como língua (em forma de poesia expressividade mímica) até abastecer como fantasia e objetos suscetíveis de serem usados como significantes. Sem esquecer os grandes e múltiplos espelhos capazes de possibilitar o acabamento do recorde corporal, através da apropriação da imagem exterior. Brincar com o EU emerge em todas as suas duplicações [...] (p. 117).

Na cidade, em meio à incorporação da cultura não indígena dentro do Eu indígena, os mais velhos buscam ensinar saberes pertencentes à cultura Sateré-Mawé que sejam relevantes às suas crianças. Exemplo disso está nas brincadeiras de roda e histórias ainda vividas nos dias atuais, que são repassadas com riqueza e

aprendizado. Este fato foi presenciado durante as observações, quando a brincadeira de roda denominada *onça e cutia* tornou-se fonte de saber das crianças Sateré-Mawé que moram na Casa de Trânsito Indígena e é brincada em momentos alternados nesse ambiente.

A brincadeira da *onça e cutia* proporciona o uso da linguagem mímica e poética que compõe a mitologia da etnia Sateré-Mawé, sendo brincada por todos no local. Em razão disso, as crianças tem conhecimento da importância da mesma, assim como do ritual da tucandeira quando reinterpretado na brincadeira, pois representam a identidade étnica e mitológica dos Sateré-Mawé. A brincadeira da *onça e cutia* agrega símbolos mitológicos da origem dos clãs. Pode-se até dizer que é uma continuidade do mito da *Origem dos Sateré-Mawé* para as novas gerações, dentro do brincar de roda.

A *onça e cutia* é brincada por crianças, jovens e adultos, em virtude de apresentar um universo paralelo entre animais e pessoas, com acréscimo de explicações a respeito da hierarquia clânica. Assim, o clã mais forte, mais fraco ou o que está no topo da cadeia clânica é representado por animais que compõem a brincadeira, uma vez que os membros representam os animais. Nesse sentido, Kishimoto (2014, p. 62) ressalta que “essa figura de gente e de animais não simples brinquedos, mas elementos de religiosidade”, que envolvem as práticas corporais e bens culturais imateriais. Na brincadeira, existe o respeito aos animais apresentados durante o seu desenvolvimento, no qual o universo construído é resultado da interação social e afetiva entre todos, assim como o conhecimento étnico.

O corpo, ao se tornar instrumento de ação da brincadeira, reconstrói a realidade singular da *onça e cutia*, respeita as regras do mundo animal e expressa a compreensão mitológica que ambos os animais representam para os Sateré-Mawé. A brincadeira de roda foi realizada pelas crianças Sateré-Mawé no momento de interação dos pesquisadores com as crianças da Casa de Trânsito Indígena, após o momento de darem um carona a laguretê no trajeto de volta para casa ao sair da escola. Ao levá-lo em casa, o dia foi marcado por momento de brincadeira proposto pelo próprio ao convidar seus irmãos e outros parentes para brincarem, entre o subir e descer de partes propícias da Casa de Trânsito Indígena ocorreu a brincadeira de roda *onça e cutia*.

Nesse momento, notou-se a espontaneidade entre eles e o entusiasmo de apresentar uma brincadeira de sua etnia ao não indígena. Assim, sob o olhar de Mubarak Sobrinho (2011):

Acreditamos que o cotidiano e as falas das crianças representam muito mais que uma simples reprodução das realidades – mesmo sendo influenciadas tanto pela cultura indígena quanto pela cultura urbana [...] (p. 148).

Para a criança Sateré-Mawé, entender o mundo que a cerca é compreender os momentos vividos dentro da cidade e, ao mesmo tempo, fortalecer as suas falas expressas corporalmente durante o ato do brincar no espaço urbano. No conjunto de experiências da relação entre a criança Sateré-Mawé e o não indígena, o brincar indígena passa despercebido em virtude da resistência do não indígena em conhecer o diferente. Por esta razão, a influência do brincar não indígena é maior do que as brincadeiras tradicionais da comunidade.

Entretanto, para Iguaretê, brincar de *onça* e *cutia* com as 35 crianças que residem na Casa de Trânsito Indígena é um momento significativo de interação no local. Mesmo estudando há seis anos na cidade, ele faz questão de aprender e estar em constante interação com as tradições. Seus pais ensinam para ele e os irmãos a importância de conhecer a cultura Sateré-Mawé, juntamente a outras crianças e jovens, que estão entre a faixa etária de 0 a 15 anos de idade. Da quantidade de crianças da casa, 10 participaram da brincadeira, deixando fluir a imaginação e interação, assim como a expressão cultural da etnia.

Durante toda a brincadeira, a imaginação esteve presente como estratégia para não deixar a cutia cumprir seus objetivos de um lado e de outro. Todas as crianças se reuniram ao redor do irmão menor de Iguaretê, que foi escolhido para ser a primeira cutia, uma vez que o irmão maior dos dois se prontificou a ser a onça. Desse modo, as demais se juntaram, formando um círculo para defender o animal com menor força (cutia), enquanto do lado de fora o animal com maior força (onça) tentava capturar o que estava dentro da roda. Nesse sentido, nas palavras de Huizinga (2007):

[...] uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado em um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (p. 33).

Para Huizinga (2007), no brincar existem regras livres consentidas e negociadas entre o grupo de crianças, que executam a atividade com alegria, dotada de uma organização que trabalha o tempo e espaço de forma voluntária. Ao brincar de *onça e cutia*, as crianças Sateré-Mawé tem conhecimento de qual função vivenciar na brincadeira, sem a mediação de um responsável. De fato, as regras da brincadeira são livres de acordo com as necessidades do grupo. Assim, o limite de quantas vezes se brinca ou a quantidade de quantos podem fazer parte do círculo de proteção da cutia não é determinado, pois as trocas e combinações de elementos não interferem na idade que a criança tem para participar, nem na quantidade de membros.

O desenvolvimento do jogo se dá a partir da escolha das crianças que representam os animais. Em seguida, há a montagem da roda e, por fim, os movimentos que farão parte, seja o rodar no sentido horário, anti-horário ou se juntarem de forma estratégica para a cutia não ser capturada. A brincadeira funciona em qualquer espaço amplo ou pequeno, em chão batido ou em campo limpo, com meninos e meninas misturados sem fazer diferença de gênero. Dessa forma, a brincadeira tem a seguinte estrutura:

- a **roda**: é formada por crianças, jovens ou adultos. Ela representa a toca da cutia e não tem limite de componentes. Ao juntarem-se, os membros devem entrelaçar os braços, de forma que a cutia não saia, nem a onça adentre. Caso a onça consiga entrar na toca, podem deixar a cutia escapar, na condição de assegurar que a onça não saia mais, aprisionando o animal. Nesse momento, os gestos e estratégias acontecem de forma alternada, ficando a critério do grupo qual decisão adotar. Quando a cutia é pega pela onça ou a onça é presa na toca, devem-se trocar as crianças que representam a roda.

- a **cutia**: no ambiente original, ela vive em tocas e sai para alimentar-se em espaços amplos da floresta, onde está sujeita a ser capturada por animais maiores. De modo particular, para a etnia Sateré-Mawé, a cutia representa um dos clãs étnicos, por motivo de os parentes terem se escondido dentro da toca onde o animal morava. Nesse contexto, Marciana, Souza e Trindade (1998, p. 10) descrevem a *Origem dos clãs*:

Antigamente a onça comia muitas pessoas. De tanto comer, já não havia quase ninguém. Quando chegava a hora dela aparecer, as pessoas se escondiam. Certo dia, quando ela chegou, só encontrou o papagaio da velha e perguntou:

- O está fazendo?
- Estou cantando.
- Onde está sua dona?

O papagaio respondeu:- Ela foi à roça buscar batata.

A onça pediu para o papagaio que lhe avisasse quando a velha voltasse. E assim foi embora. Quando a velha chegou, o papagaio contou-lhe que a onça tinha vindo. E que ela tinha recomendado que ele nada lhe contasse. Mas o papagaio contou que a onça disse que ia comer a velha.

Então, a velha preparou um tucupi mal cozido para oferecer para a onça quando voltasse. Nesse momento a onça chegou e a velha ofereceu o tucupi mal cozido. E a onça tomou o tucupi à vontade.

Em seguida, a onça ficou com muito sono e dormiu na cada velha. Pediu que não mexesse com ela. Pediu também que catasse o piolho dela. E a **velha** ficou catando o piolho, enquanto a onça roncava. Depois a velha saiu devagar, deixando a onça. Pegou um pau bem apontado e enfiou no ouvido da onça. A onça gritou e morreu.

Em seguida a velha chamou todos que estavam escondidos. E logo apareceram. A velha contou que tinha matado a **onça**. E perguntou de cada uma das pessoas, onde estavam escondidos. Uma pessoa falou que estava escondido dentro do pau, conhecido como sateré. Então ela deu o nome de geração Sateré. O outro na frente tinha se escondido debaixo do guaranazeiro. Então ela deu o nome de nação Guaraná. Outro tinha se escondido em cima do açazeiro. Então passou a ser conhecido como nação Açaí. Por último veio outro e disse que tinha se escondido junto com os **filhos da cutia**. E recebeu o nome de **nação Cutia**. [Grifo meu].

O clã cutia parte da nação ou filho da cutia, sendo assim a representatividade do animal. Logo, na brincadeira, a criança menor ou mais nova a representa, atribuindo algumas características da própria cutia como ato de protegê-la de todas as tentativas da onça em pegá-la ou comê-la. Dessa maneira, o espaço pertencente à cutia torna-se dicotômico, pelo fato de reportar-se tanto à área de dentro da roda ou ao amplo, quando está fora.

No jogo, todas as crianças que formam a roda estão empenhadas em manter a cutia viva. Elas usam a força, rapidez e estratégia para alcançar com êxito a proteção. Nesse caso, para Kishimoto (2014):

O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite a criança ir além do real, o que colabora para seu desenvolvimento. No jogo, a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar seu contexto social na temática do faz-de-conta (p. 52).

Para a autora, o jogo acontece na junção de elementos, que permite à criança incorporar e explorar o universo construído para desenvolvê-lo. A brincadeira, por meio de seus elementos, destaca-se a partir da roda-toca e da criança-toca que são exemplos da potencialidade que o jogo oferece para a criança tomar decisões dentro de sua realidade e, ao mesmo tempo, criar estratégias para articular-se no ambiente da cidade.

O ato de brincar de *onça e cutia* expressa a realidade de sobrevivência dos animais, assim como o lugar de cada um do clã dentro da etnia. De certa forma, a cutia sempre estará sendo ameaçada pela onça.

A **onça** é considerada o topo de todos os clãs dentro da brincadeira, pois é ela que ameaça a todos, como destacado acima na mitologia das *origens dos clãs*. É ela que deseja comer todos da comunidade, como evidencia a pergunta feita ao papagaio, a fim de saber onde estava a dona da ave. Ao longo da história, observa-se que a onça, ao voltar, encontra todos escondidos embaixo de locais e árvores, com medo de suas ameaças.

Segundo a narrativa mítica Sateré-Mawé, a onça é descrita como um dos animais mais ferozes e ameaçadores da floresta. As crianças devem aprender o significado dela para a etnia, por isso são as crianças mais velhas que a representam na brincadeira, pois ela tem a função amedrontar a cutia. Em outras mitologias, a onça tem novos significados, mas o mesmo valor.

Com o espaço amplo que se apresenta do lado de fora da roda, o animal monta estratégias para adentrar a toca e pegar a cutia, procurando vácuos ou partes frágeis para alcançar a meta da brincadeira. Porém, toda esta vantagem não deixa de possibilitar o aprisionamento da onça dentro do espaço, ao trocar de lugar com a cutia.

Tal situação poderia ser o fim do jogo, porém, as crianças continuam brincando, até que se cansem ou que todas tenham participado. Na ocasião observada, a brincadeira durou cerca de 30 minutos, em que todas participaram, seja falando como poderiam agir ou rindo da onça, que não conseguia entrar ou sair, quando aprisionada. Assim, durante o desenvolvimento da brincadeira, foi possível notar que existem “vários jogos envolvendo figuras de animais, sempre colocando em posição grupos ou elementos – enfim, jogos que envolvem pegador –, incluem, sempre a imitação dos gestos, dos movimentos, cantos e grunhidos dos animais ou aves” (KISHIMOTO, 2014, p. 52).

Para a etnia Sateré-Mawé, os animais estão no universo mítico que envolve elementos da cultura transmitido nas mitologias como: as organizações dos clãs, as características de força e fraqueza, relação com a natureza - das quais algumas podem ser representadas nas brincadeiras. Nesse sentido, podemos correlacionar a mitologia da *Origem do Sateré-Mawé* (NAU, 2010) com a *Origem dos Clãs*, na interpretação do trecho em que a cobra, ao engravidar a irmã de Okumáto e

Okuman, ocasiona a expulsão da índia de Musoken. Ao não produzir seus próprios alimentos, o que os irmãos haviam aconselhado que ela fizesse, Onimosabé acaba por perder seu filho, que é assassinado a mando do seu tio, por não permitir que a criança pegue suas castanhas às escondidas.

Onimosabé lamenta a morte do filho e na ocasião enfatiza que dele nascerá à planta que todos iriam procurar mais tarde (o guaraná). Mas, antes de brotar a planta do guaraná, os animais começaram a sair da sepultura e, com o decorrer do tempo a formação dos elementos da natureza apresentada no mito foram criando formas. Nesse sentido, ao interpretar essa mitologia dentro da brincadeira, o mistério do jogo se configura por meio dos elementos culturais pertencentes à etnia.

Com o estudo de Viveiro de Castro (2004) a respeito da cosmologia indígena e xamanismo, podemos refletir que:

Essa forma interna e o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal. Teríamos então, à primeira vista, uma distinção entre uma essência antropomorfa de tipo espiritual, comum aos seres animados, e uma aparência corporal variável, característica de cada espécie, mas que não seria um atributo fixo, e sim uma roupa trocável e descartável (p. 228).

Na brincadeira de roda *onça e cutia*, o espírito da criança Sateré-Mawé torna-se livre para atribuir ao universo não humano a intencionalidade de ser os elementos que a constituem, como o espírito animal dos clãs. Assim, ao longo das gerações, todos os símbolos, como costumes, valores e regras do grupo, são repassados de forma lúdica a todos, junto com a importância mitológica de cada fato que representa a história da etnia. A origem dos clãs tem o mesmo valor cultural que o ritual da tucandeira e a origem do povo Sateré-Mawé, uma vez que, sob os olhares das três crianças, surgem novas releituras, porém sem deixar de lado os elementos tradicionais.

O mistério do jogo é extraordinário, pois ao misturar os elementos das mitologias no mundo do faz de conta, a representatividade do não humano, aprendida ao longo das gerações através do brincar, se configurará em experiências únicas no desenvolvimento da brincadeira. Dito isto, Huizinga (2000, p. 13-14) destaca que há “uma tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada com ‘não-seria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Ao recriar a mitologia na brincadeira, o faz de conta se

torna uma interpretação individual de cada membro ou do grupo na atividade lúdica, em meio aos elementos que constituem o cotidiano ou a natureza, como por exemplo, a onça, a cutia e a toca como bases da brincadeira de roda.

Para Kishimoto (2014, p. 52), “o poder simbólico do jogo do faz de conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário”, e não limita as experiências vividas dos sujeitos. A releitura e produção sobre os símbolos culturais Sateré-Mawé são interpretadas pela criança dentro da cultura do seu povo, ou seja, as duas brincadeiras citadas podem ser vistas como símbolos de poder do conhecimento tradicional étnico, pois permitem ser brincadas nos espaços da cidade ou na aldeia, dependendo da decisão das crianças sobre o local da prática da atividade.

Os espaços para brincar das crianças indígenas, alvos da pesquisa, estão localizados nos limites da Casa de Trânsito Indígena e nas casas de parentes que residem há maior tempo no município. Contudo, no contexto da sala de aula, as relações do brincar entre as crianças indígenas e não indígenas se diferenciam, uma vez que os docentes têm dificuldades em desenvolver atividades lúdicas que trabalhem as brincadeiras indígenas dentro de sala de aula, ou, quando abordam a temática, destacam apenas o nadar, pular e correr. Nesse sentido, professora Vitória ressalta que:

Um dia desses apresentei as brincadeiras deles (indígenas) que tinha no livro da língua portuguesa. Nas quais: nadar nos rios, subir nas árvores e pescar na canoa era o destaque. Por meio de conversa muitas questões curiosas foram surgindo. Como fato deles pescarem (indígena). Você sabe né. As crianças indígenas já sabe pescar desde pequenos. Até nesse dia os meninos perguntaram para lagaretê se ele sabia pescar. E ele respondeu que sabia pescar, subir no topo das árvores e cair no rio, ou nada ai na frente da cidade no Rio Amazonas e que acompanha o pai (Vitória. Entrevista/2017).

Na descrição da professora, o nadar no rio, pescar e subir em árvores bastava como representação das brincadeiras das crianças indígenas, resumindo assim em brincadeiras comuns a todos os grupos étnicos. Em razão disso, os diálogos construído dentro da escola, envolvendo o brincar indígena, são abordagens à base de informações contidas nos livros didáticos, que abrangem a minimização e não a diferenciação dos tipos de jogos específicos de etnias, havendo

assim uma generalização dos tipos de brincadeiras. Nesse contexto, Barros (2010) nos permite refletir, em contraponto à opinião da professora, que:

[...] a contribuição do brincar para uma educação intercultural na aldeia ou em escolas não indígenas; é a compreensão do ser criança como presença no mundo, no qual conduz ao argumento de que o ser criança é mais que um ser adaptável; é um ser transformado que cria e percebe que a adaptação não pode esgotar o seu estar no mundo (p. 145).

O brincar, dentro do contexto escolar, permite a articulação de diferentes saberes ao ser visto como um ponto da educação intercultural, pois o estudante Sateré-Mawé presente na sala é fonte de conhecimento, nesse caso podendo ser o mediador da apresentação das brincadeiras indígenas. Porém, ele acaba se tornando invisível e homogêneo diante dos conteúdos apresentados a respeito dos povos indígenas.

No desenvolvimento da aula com a temática do brincar, a professora Vitória destaca as atividades diárias citadas como as únicas brincadeiras vividas pelos indígenas, mas aponta que, dentro da escola, o estudante indígena tem facilidade de se adaptar a possíveis brincadeiras que ela poderá desenvolver em conjunto com seus colegas não indígenas. Em razão disso, ela ressalta que “*aqui na escola eles brincam de todas as brincadeiras, nem parecem indígenas*” (Vitória. Entrevista, 2017), remetendo-se assim, à capacidade da criança em adaptar-se nos lugares que frequenta e ter sua cultura invisível.

Em meio à dificuldade de articular o conhecimento indígena, protagonizado pelo estudante Sateré-Mawé com o livro didático, nota-se que o brincar apresentado é visto como, “[...] fonte de lazer, mas do que fonte de conhecimento que nos possibilita a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa” (CERISARA, 2011, p. 116). Nesse sentido, a confirmação de Iguaretê em saber o ofício da pesca e nadar em qualquer rio ou igarapé, tornou-se um comentário e não fonte de saber, pois o comentário dele parte de uma pergunta de outra criança não indígena que teve a curiosidade de saber em que contexto a brincadeira apresentada pela professora coincidia com a realidade de seu colega indígena.

Para as crianças indígenas e não indígenas, tudo é fonte de saber. Piquitito, após o término de uma aula, se reuniu com colegas que perguntaram como eram os tipos de brincadeiras da aldeia, e expressou com gestos todo o universo de como pescar com os pais. Durante a explanação, elementos como canoa, remo e puxar o

peixe eram simples, mas reproduzidos com entusiasmo, fato esse que é oprimido na presença da professora. Desta forma, Tenório e Silva (2014) destacam que:

As brincadeiras, jogos e rituais de danças indígenas constituem um vasto repertório da cultura corporal a ser desenvolvida e contextualizada no ambiente escolar, sendo uma contribuição para o contato com um universo de valores e significados são desconhecidos no contexto das sociedades capitalistas (p. 82).

Para os autores, a cultura corporal indígena está nas brincadeiras de modo geral, assim como na representatividade dos rituais como elementos lúdicos. A brincadeira indígena, ao ser inserida na prática de ensino intercultural, oferece visibilidade não somente à cultura, mas também ao todo, que acaba por ter seu reconhecimento e contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. A vivência das crianças indígenas na aldeia, ou em casa com seus parentes, é fonte de conhecimento a ser explorado por todos, assim como as novas realidades ou protagonismos nas lutas históricas travadas por esse povo ao longo dos anos.

Partindo desse pressuposto, o 5º ano do ensino fundamental seria ideal para se explorar o brincar no ensino intercultural. Entretanto, para os três professores que lecionam na turma, o brincar é interpretado de forma diferente. Como se pode destacar, o professor Nando expõe que não consegue trabalhar com atividades lúdicas na sala de aula, em razão dos alunos não levarem a sério:

A brincadeira como bagunça já passou. Mas, quando se quer trabalhar a matemática dentro de atividade lúdicas, não dá. Pois, eles acham que tudo é brincadeira. E eu entendo que esse tido de brincadeira que eles querem é na hora do recreio e não na sala de aula que é hora de estudar. O que temos às vezes é uma atividadezinha que eu trago lá da biblioteca, um jogo ou outro. Fora isso não tem não (Nando. Entrevista/2016).

De modo geral, as crianças entendem o brincar dentro da sala de aula como lazer, não havendo assim uma separação do momento de brincar de forma espontânea, do brincar como estratégia de ensino nas horas de atividade pedagógica ou explicação do professor. Dessa forma, o brincar em grande parte é interpretado por meio do conceito de interação, sem horários pré-determinados para acontecer, distanciando-se da ideia do brincar como prática de ensino e aprendizagem na escola. Dessa maneira, Dantas (2011) aponta o brincar como forma de prazer e liberdade:

É claro que substituir “prazer” por “liberdade” não facilita em nada a tarefa de definir o lúdico. [...] a liberdade da criança não implica na demissão do

adulto: pelo contrário expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento (p. 112).

Nesse sentido, a escola proporciona o prazer das trocas de informações culturais no dia a dia, conforme as relações de amizade entre os estudantes indígenas e não indígenas acontecem durante todo o ano escolar. Apesar dos professores não explorarem as informações trocadas entre os estudantes, a liberdade deles proporciona o desenvolvimento de brincadeiras individuais. Por esta razão, Dantas (2011) coloca o adulto como mero coadjuvante do brincar e a criança como protagonista do mesmo. As competências vividas fora do âmbito escolar tornam-se expressões corporais dentro da escola. Exemplos disso estão nos gestos da criança Sateré-Mawé que representou a atividade da pesca para os colegas e nas explicações a respeito de como é viver no interior (aldeia).

Porém, dentro do espaço escolar, existem programações e horários a serem cumpridos, assim como metas a alcançar, para que se tenha um ensino de qualidade. Dessa forma, professor Nando ressalta que nos seus horários de aula, o desafio é maior que para as outras docentes, visto que os meninos, ao terminarem suas atividades, se articulam em bagunças, conversas fora de hora e brincadeiras sem graça com outros colegas de sala. Em relato, o professor descreve que:

O professor não pode sair de sala que ela fica de cabeça para baixo. Mas, tem dias que a escola oferece momento de filmes como recompensa para aqueles que não bagunçam muito. Mas, cara não adianta eles bagunçam assim mesmo. Mas, o mais interessante é que tem alguns que pegam corda dos outros colegas para ficarem bagunçando (Entrevista/2016).

O professor Nando não se refere apenas a um grupo de alunos, mas a todos os componentes da sala. Nesse contexto, o brincar é encarado como bagunça, sendo constante e comum ouvir “fiquem quietos!”, “olha a bagunça”, “(nome do aluno), senta, estou mandando” ou o sinal de acordo, que funciona da seguinte forma: com as mãos a professora indica através dos dedos o que cada criança deve fazer - ao levanta um: é a primeira chamada de atenção (sentar e se comportar); ao levantar dois: para procurarem uma leitura e depois explicar para a turma; e por fim, quando houve três dedos levantados: todos teriam que fazer atividades avaliativas; sendo que esse acordo é entre todos da turma sem haver diferença entre alunos.

Toda essa realidade no brincar acontece, segundo Sayão (2002), por:

[...] a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças,

construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se (p. 57-58).

Segundo o professor Nando, ao interpretar as crianças que estudam no 5º ano do ensino fundamental como um adulto, o brincar torna-se distante do processo de ensino, pois os alunos estão entre a faixa etária de 10 a 11 anos. Em razão disso, esquece-se que o brincar se reconfigura conforme as necessidades específicas do grupo, sendo que o professor poderia utilizá-lo como estratégia de ensino, para assim suprir algumas necessidades surgidas durante as atividades pedagógicas e explicações de conteúdo.

Em meio às chamadas e os acordos, as crianças sentavam e ficavam conversando baixo conforme o professor passava ou corrigia as atividades. Assim, durante toda a pesquisa, o acordo foi sendo superado e assimilado por todos no decorrer das aulas. Em alguns momentos da entrevista, o responsável pelo acordo elogiou as vitórias alcançadas por cada aluno, ao recordar como articulava para um ajudar o outro, assim como protagonizou atividades diferenciadas para que eles saíssem da rotina da educação tradicional, apesar de não trabalhar o lúdico.

Em síntese, pode-se enfatizar que “[...] a criança sabe brincar e brinca, [...] por não perceber os limites de sua imaginação, [...] o adulto não consegue mais brincar porque está cercado por regras e princípios que o aprisionam e controlam o poder criativo da imaginação” (SANTIN, 1996, p. 21), isto é, o professor tem dificuldade para se abrir a novas perspectivas de ensino que utilizem o brincar ou a interculturalidade. As atividades lúdicas podem ser aplicadas em todos os anos, pois articulam conhecimentos diversos dentro da escola por meio de brincadeiras criadas ou adaptadas, seja como jogos educativos ou pré-definidos que a instituição tenha nas áreas de português, ciências, geografia, entre outras, ou ainda redefinidas com novas perspectivas de conhecimento.

Na realidade, o brincar no 5º ano é expresso nas atividades de educação física, mas sem um teor pedagógico entre atividade lúdica junto com o conhecimento. Apesar das perspectivas do brincar na turma, isso não impede a

professora Vitória de oferecer durante a aula de arte um momento de interação que não se define como brincadeira, mas como uma possibilidade de sair do cotidiano tradicional didático do processo de ensino-aprendizagem. Na aula, a atividade de origami e mosaicos foi um momento de interação em que se utilizou papel colorido, sementes, miçangas, lápis de cor e cola colorida, onde os estudantes trabalharam com os materiais em cima de desenhos pré-determinados.

A atividade proposta resultou em diferentes trabalhos, porém, sem teor lúdico. Diante das realidades cotidianas, observou-se que os conteúdos didáticos sobrecarregam as crianças e professores, que cumprem os cronogramas estipulados para o ano letivo proposto pelo Estado. Entre os três professores que lecionam na turma, a professora Vitória tem pré-disposição para planejar atividades diferenciadas aos alunos. Porém, os outros dois apresentam maior dificuldade por interpretar as atividades como paralelas e, assim, que ocasionarão atrasos nos conteúdos. Nesse sentido, Navarro e Prodócimo (2012) ressaltam:

A importância do ambiente escolar está adaptado e construído para e com a criança, e suas necessidades como foco, é muito relevante ao se pensar nas possibilidades de mediação do brincar na escola. As salas completamente ocupadas com mesas e cadeiras, que sempre devem estar organizadas da mesma forma, estantes fechadas e brinquedos guardados inibem o brincar. Não só o professor, mas também as equipes escolares devem estar atentas à disposição de materiais nas salas (p. 640).

Na realidade, para cada etapa da formação escolar do estudante, do 1º ano do ensino fundamental ao último ano do ensino médio, as atividades lúdicas terão significados diferentes, assim como contribuirão também para que as dificuldades surgidas no decorrer do processo de aprendizagem sejam superadas. Por esse motivo, o professor deve estar atento à existência de momentos dentro do tempo de aula das disciplinas, vácuos que podem ser aproveitados com atividades lúdicas, utilizando jogos diferenciados, como destacam Navarro e Prodócimo (2012):

O valor que determinadas brincadeiras terão para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que o frequentam. As formas de mediação realizada pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola (p. 634).

Ao se utilizar o brincar como fonte de conhecimento, o estereótipo ao qual professor Nando se refere quando conceitua a brincadeira, se ressignifica dentro das práticas pedagógicas de ensino e resulta em uma aprendizagem significativa a

todos, assim como possibilita novas perspectivas para conhecer o brincar de outras culturas presentes na sala de aula. Muitas das brincadeiras realizadas pelos estudantes dentro de sala podem ganhar novos olhares e complementar os conteúdos didáticos, ao ressaltar o exposto pelas autoras a respeito dos materiais lúdicos fazerem a diferença no brincar.

O jogo realizado dentro das salas com o objetivo de ensinar contribui além das perspectivas educacionais, bem como ressalta significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o segundo ponto a ser visto sobre esse universo é o brincar como meio socializador entre as crianças indígenas e não indígenas, os desafios que elas (crianças Sateré-Mawé) vivenciam na escola a partir da dificuldade do reconhecimento da cultura Sateré-Mawé presente em sala.

Para refletir esse contexto, precisa-se compreender que “o jogo é lugar de construção de cultura e é produto das interações sociais, por isso, o jogo pode ser visto como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura” (BROUGÈRE, 2002, p. 30), no espaço interno ou externo da instituição de ensino. Vale destacar que a criança indígena tanto ensina quanto pode aprender com o não indígena dentro do âmbito educacional da cidade, ao longo de suas relações sociais.

Para as crianças indígenas e não indígenas, o brincar acontece em conjunto, sem diferença de etnia, cultura, religião ou outro artefato simbólico que as diferenciem. A turma que estuda junta desde o primeiro ano do ensino fundamental aprendeu a socializar-se em meio às dificuldades de compreender o que é diferença cultural ou étnica, pois o ciclo de curiosidades, receios, preconceitos ou discriminação já foi constante e diário. O fato de uma criança aprender com a outra possibilitou uma relação de aprendizagem entre os alunos. Por isso, Tenório e Silva (2014) destacam que:

[...] a criança apreende com outro, no convívio, por meio de seus costumes, seus hábitos, seus modos de encarar as situações que emergem para a resolução de problemas e, dessa forma, pode vivenciar elementos de culturas diferentes, o que é algo muito relevante para a formação integral do educando (p. 82).

Nesse contexto, o brincar escolhido entre os dois grupos de estudantes ajudou na construção do respeito durante a socialização entre si. Em tempos vagos, recreio ou na aula de educação física, a liberdade de escolha reflete na forma que a criança Sateré-Mawé articula-se e integrar-se no brincar proposto pelo estudante

não indígena. Assim como há algumas regras e estratégias de jogo, os acordos realizados entre eles sem interferência da professora de educação física ou de outro adulto contemplam de forma individual a cada um, realidade esta observada após o término das atividades escolares e desportivas, quando eles se reúnem em um canto e brincam do jogo de letras¹⁰ (jogo de alfabeto) ou da velha¹¹.

Os acordos e regras são traçados no intuito de ganhar o adversário, mas as duas atividades vão além, pois se tornam socializadoras de uma cultura lúdica própria do grupo. Nesse sentido, Brougère (2002, p. 45) enfatiza que “[...] a ideia que existe uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”, apesar de ambas as brincadeiras serem diferentes. Os jogos de letras e da velha são constantes dentro do ambiente escolar, realizados por estudantes para se distrair no intervalo de uma aula para outra. Ao observar os dois grupos brincando, notou-se que o importante era apenas brincarem.

3.2 Atividade do brincar 1: o futsal - socialização das crianças Sateré-Mawé e o não indígena

O futsal acontece de diferentes formas dentro do espaço escolar ou fora dele entre os meninos indígenas, pois o jogo transita nas brincadeiras somente entre as crianças ou com os não indígenas tornando assim um meio de interação e socialização entre os amigos. Partindo do gosto dos três meninos em jogarem futsal, destaca-se que essa é uma atividade desportiva, que tem o intuito de trabalhar os movimentos corporais que estimulem aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores da criança. Dessa forma, Basseio (2011) apresenta que:

As atividades físico-desportivos “futsal” entendida como atividades naturais de movimentos, jogo e confraternização são elementos básicos para a educação das pessoas e possuem funções altamente pedagógicas que

¹⁰ Brincadeira sem um número estipulado de participantes, na qual cada um deve jogar uma quantidade de dedos da mão para haver uma somatória e assim resultar em qual letra será explorada entre os substantivos e adjetivos dentro das classes escolhidas pelos participantes. Por exemplo: se houver cinco participantes e a somatória dos dedos der oito (refere-se à letra H do alfabeto), os participantes deverão escrever nome de pessoa, animal, objeto, ator e atriz com as iniciais “H”. Após todos terem escrito, eles deverão falar as palavras. Cada nome dito sem que outro participante o repita equivale a 10 pontos, sendo que os iguais valem a metade. Ganha a rodada quem tiver mais pontos no final.

¹¹ Jogo formado por dois participantes, com o objetivo de concluir o quadro (#) com os símbolos “0” ou “X”. Ganha o jogador com melhor estratégia para completá-lo.

podem incidir no desenvolvimento e equilibrado e harmônico do ser humano (p. 3).

O futsal dentro da escola difere de outras instituições, pois o jogo pode ser interpretado por meio de desenvolvimento e equilíbrio, ou confraternização entre as crianças. A instituição pesquisada tem um contexto educacional oposto à maioria das escolas da cidade, onde nem todas as crianças têm nos primeiros anos do ensino fundamental um professor formado em educação física ou um espaço para desenvolver tal atividade. Na instituição, há uma quadra de bola e base do material para a realização da atividade, assim como o docente que acompanha os alunos. Em meio a essa realidade, o futsal não deixa de ser praticado dentro do espaço escolar, pois as experiências das crianças ao brincarem fora da escola permitem que tenham noções básicas do jogo.

Ao praticar o futsal ou qualquer outro esporte, o estudante vivencia experiências para o desenvolvimento global do corpo e da saúde, assim como a socialização em meio às relações sociais proporcionadas durante o ato de jogar. De modo particular, “o futsal é uma iniciação esportiva do processo de ensino e aprendizagem, pelo qual o indivíduo adquire e desenvolve as técnicas básicas para o desporto” (VOSER, 2004, p. 56), pois a criança está apta a se desenvolver conforme os fundamentos das técnicas aprendidas nessa etapa da vida.

Na escola pesquisada, o futsal é a atividade desportiva mais realizada e com maior participação das crianças indígenas e não indígenas, pois a quadra está sempre à disposição delas, seja no tempo vago, nos horários da educação física, no recreio ou na saída, e é praticada com bolas feitas de papéis e sacolas ou de qualquer tamanho. O jogo é apropriado aos locais amplos dentro da escola, posto que com uma bola e jogadores (crianças), todo espaço é local da prática desportiva. Nessa perspectiva, Junior (2010) ressalta que:

O Futsal deve ser conceituado como esporte acíclico coletivo, com fins diferenciados. [...] Como em todo esporte, a idade escolar passa a ser uma fase fundamental na vida das crianças, chamada de formação básica por alguns especialistas, por isso, devemos trabalhar o desenvolvimento motor, as correções de vícios posturais, etc (p. 71).

Durante a pesquisa, observou-se que as crianças utilizam os espaços para jogar, seja sala de aula, pátio ou quadra da escola, no número de cinco ou mais, onde os principais membros devem ser o goleiro e o atacante. Para eles, o importante é jogar, pois a atividade desportiva acontece de forma livre, permitindo

que adquiram vivência através de todos os movimentos corporais e estratégias de fazer o gol. Sem definições conceituais básicas de como o futsal deve ser jogado, as crianças formam times em diferentes ocasiões para jogarem nos locais citados, dentro do espaço da instituição de ensino.

A dinâmica de formação do time parte do ciclo de amizade para necessidades do jogo. Seja no time composto apenas por indígenas ou por não indígenas, separados ou juntos, o jogo é realizado conforme a oportunidade. Para eles, jogar futsal é uma brincadeira séria. Em outro momento, o futsal passa pela intervenção da professora de educação física, cuja função ali é de treinar os alunos, pois “seus efeitos educativos dependem da situação na qual se cria especificamente em relação aos aspectos de interação social, ao clima afetivo-emocional e motivacional existente” (VOSER, 2004, p. 24).

Os posicionamentos, colocações e estratégias de jogo para vencer o time adversário ou, quando necessário, o proporcionamento de harmonia entre os jogadores, são funções da professora. Mas, na turma do 5º ano, o clima afetivo e motivacional acontece a todo instante durante o jogo. Para eles, o futsal vai além da competição e rendimento físico, podendo ocasionar a conquista de um campeonato ou partida de jogo, a depender do valor que a atividade desportiva recebe quando ocorre.

O prazer e a afetividade refletem na escolha dos membros do time, por isso os alunos considerados amigos são os primeiros a serem indicados. Como consequência, a seleção do time adversário, no ambiente escolar, é formada por colegas com menor afinidade. Este fato é presenciado constantemente nas aulas de educação física, nos campeonatos interclasses promovidos pela instituição, ou ainda quando eles jogam sem supervisão de nenhum responsável na quadra e espaços amplos da escola. Assim, Costa (2007) cita que:

Os motivos mais frequentes que leva as crianças e adolescentes à prática do futsal são: divertir-se (brincar), aprender e aprimorar os elementos da técnica, estar com amigos e arranjar novos amigos, emoção, ganhar ou ter êxito, ficar mais forte, ser respeitado, entre outros fatores (p. 27).

Segundo o autor, o futsal se apresenta como forma de relação social entre as crianças, notando-se que o mesmo é um meio socializador entre a criança Sateré-Mawé e o não indígena no âmbito escolar da cidade, visto que o protagonismo desportivo do Sateré-Mawé é constante nas partidas. Isto quer dizer

que a criança Sateré-Mawé demonstra articulações sociais e habilidades com a bola durante a interação com outros colegas em quadra, onde a satisfação de brincar de forma livre e descalça ocasiona um sentimento inferior de competição, devido a todos jogarem dessa forma.

As crianças da instituição de ensino começam a jogar futsal no 1º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 07 anos, e dão continuidade por todo o processo educacional. Em razão disso, no primeiro momento, o futsal é visto como atividade recreativa, brincadeira e pequeno jogo que pode ser realizado em um horário terminado ou no tempo vago na sala de aula. Somente depois de alguns anos, elas começam a vê-lo de fato como uma atividade esportiva.

O jogo

O jogo de futsal é desenvolvido com prazer pelos estudantes e de forma livre, sem obrigá-los, como destaca a professora de educação física Malvina (Entrevista, 2017):

Eles gostam de ficar jogando futsal. Eu deixo, dou a bola e eles mesmo se organizam, devido eles não gostarem que eu faça isso. No futsal eles correm, respiram e desenvolvem seu corpo de forma saudável por isso eu deixo eles livres para jogarem.

Ao observar a professora Malvina entregar a bola para a turma jogar, verificou-se que os meninos vão logo ficando descalços e se dividindo em times. Cada um sabe como o outro colega joga, pelo fato de já estarem estudando juntos há quase cinco anos completos. Nesse período, o futsal para eles funcionou em grande parte como uma brincadeira.

Para a professora, deixar as crianças terem a liberdade de viver o futsal como um dos atos de brincar, parte da compreensão que “o corpo, nessa fase, é o referencial da percepção, o meio pelo qual a criança absorve o mundo e manifesta sentimento, sensações e até mesmo opiniões” (VOSER, 2004, p. 24). Por esta razão, a atividade esportiva acontece sem cobrança de exercícios físicos motores pesados, ou seja, o futsal, nessa faixa etária, deve ocasionar um aprendizado significativo de interação e liberdade, livre de orientações sobre perspectivas profissionais precoces que o esporte pode proporcionar.

O futsal é um esporte coletivo, onde cada membro deve ter conhecimento de suas funções como time em quadra, uma vez que, nas séries iniciais da educação, o desenvolvimento motor é significativo para todos os estudantes. Além dos elementos

que envolvem a relação entre o eu e o outro em meio à integração e cooperação de todos os envolvidos, o corpo pode ser trabalhado para não sofrer doenças musculares ou fraturas desnecessárias. Por esta razão, Santana (2002) destaca que o futsal deve ser conduzido no ensino fundamental por meio dos seguintes passos de orientações didáticas:

1° Ano – domínio do corpo e habilidades motoras básicas – com objetivo de: jogos de regras da própria cultura infantil.

2° Ano – Manipulação da bola e habilidades básicas – com objetivo de: jogos pré-desportivos.

3° Ano – Passe e recepção e drible – com jogos adaptados e jogos reduzidos.

4° Ano – sistema de ataque e defesa comuns aos esportes coletivos – com objetivo de: previa dos fundamentos específicos do futsal e jogos com ou sem unidade de jogo e brincadeira (p. 5).

A cada ano, o futsal deve ser abordado com o objetivo de trabalhar o domínio do corpo e habilidades individual e coletiva das crianças, respeitando sua faixa etária ao ingressar na instituição de ensino. A criança, ao iniciar os estudos, carrega consigo experiências e habilidades com a bola, acumuladas a partir de suas realidades sociais, porém, sem os fundamentos necessários para manipulação e estratégia de jogo, ou mesmo o domínio necessário para adquirir habilidades motoras, como recepção e drible.

Como indicado pela autora, a professora de educação física é responsável por ensiná-los em cada ano uma habilidade do futsal e também promover o desenvolvimento das coordenações motoras, conforme as necessidades individuais dos alunos, uma vez que, em cada atividade motora, existem fundamentos específicos para trabalhar a motricidade. As atividades desportivas realizadas pelas crianças, ao longo de suas relações sociais fora dos espaços educacionais, partem da assimilação e repetição observada nos diferentes espaços vividos.

A criança Sateré-Mawé, em constante interação entre aldeia e cidade, tem a habilidade básica de brincar e manipular a bola, com força no chute, visão ampla de quadra com dimensão de qual momento avançar e passar a bola para o colega, em razão de suas experiências com irmãos e parentes. Dentre as brincadeiras, o futsal é constantemente vivido por todos, em virtude da existência de locais próximos de suas casas e que são ideais para o jogo, como o espaço da Praça da Igreja Sagrado Coração de Jesus e da Casa de Trânsito Indígena.

As crianças indígenas que moram longe da Casa de Trânsito, se organizam para jogar em quadras de escolas disponíveis nos bairros. Nesse sentido, o futsal é visto como atividade desportiva pela escola e passa a ter atribuições significativas para as crianças indígenas, a partir do encontro com seus parentes. A respeito das brincadeiras, Kishimoto (2011) destaca que:

Ao alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolve a competência de recriar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais. Tais brincadeiras interativas contribuem ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, ao aprendizado das frases que as acompanham (p. 142).

O brincar permite que a criança indígena na cidade seja ela mesma diante da sociedade líquida moderna vivida nos dias atuais, por isso, a alteração do significado do brincar torna-se o meio de contribuição para as relações existidas dentro da sociedade não indígena. Em meio aos encontros proporcionados em locais diferentes das escolas, o jogo de futsal torna-se valioso e preferido pelos estudantes indígenas ao adentrarem nas instituições de ensino.

Para Barros (2010, p. 140), “podemos considerar o brincar enquanto aprendizagem social num espaço construído a partir da interação, significação e mediação do outro”, no qual é possível observar que o futsal propõe à criança Sateré-Mawé o desenvolvimento integral em suas dimensões cognitivas, afetivas e culturais. Para os três meninos Sateré-Mawé, o futsal é a brincadeira predileta, seja na escola ou em casa, com cada um tendo sua preferência por uma posição no time. Diante disso, é importante ressaltar que o futsal é um esporte coletivo formado por um time de dez pessoas, das quais a metade vai para a quadra e os cinco restantes são reservas, uma vez que as funções dos jogadores dividem-se em:

Marcador – é a criança com agilidade de antecipar e marcar o adversário, às vezes ele coincide com o fixo da equipe;

Passador – a criança responsável por articular os passes da equipe com sua visão de jogo, às vezes ele também pode ser o fixo;

Armador – com boa velocidade e experiência, joga em coletivo sem anular sua habilidade natural;

Finalizador – a criança do gol, onde acompanha os colegas e assim antevê com poucos lances que resultam em gol;

Goleiro – é responsável por defender e impedir que a bola ultrapasse a linha de gol;

Fixo: sua função base é defensiva, porém, conforme as necessidades de jogo, ele torna-se marcador e passador. Este jogador deve também orientar os colegas durante a marcação e ter um bom senso de cobertura;

Alas (direito e esquerdo): são responsáveis pela construção das jogadas e têm a tarefa de marca e atacar;

Pivô: distribui as jogadas e, quando acionado, exerce as ações de finalização e de abrir espaço na área adversária para a penetração de seus companheiros (VOSE, 2004, p. 80-84).

Entre as descrições, é possível constatar que os estudantes têm a compreensão de suas posições em quadra sem a escolha da professora. O líder do time é quem direciona qual posição o colega deve ocupar. Sendo assim, para:

Marcador: *laguaretê (Sateré-Mawé);*
Passador: *Dudu (não indígena);*
Armadores: *Dudu (não indígena) e laguaretê (Sateré-Mawé);*
Finalizadores: *laguaretê (Sateré-Mawé) e Akuri (Sateré-Mawé);*
Goleiros: *Akuri (Sateré-Mawé), Junior (não indígena) e Piquitito (Sateré-Mawé);*
Fixos: *Dudu (não indígena), Edy (não indígena), Marcos (não indígena) e laguaretê (Sateré-Mawé);*
Alas (direito e esquerdo): *todos*
Pivô: *todos*

Os três meninos indígenas buscam estar sempre em harmonia com os colegas na hora do jogo, como podemos notar na figura 04, que retrata o time do 5º ano do ensino fundamental após a vitória no campeonato do Proerd¹². Akuri é o sexto que aparenta ser o mais alto de todos que estão em pé, laguaretê é quarto (o menino que está com braço direito abaixo e o esquerdo em sinal de abraço o colega), e abaixo está Piquitito (o menino sem óculos).



Fonte: Acervo da Pesquisadora. 2016

Figura 04: Time de Futsal. Campeão do campeonato do Proerd

Akuri, laguaretê e Piquitito gostam de atuar nas oito posições, mas os três têm suas preferências. Piquitito destaca que prefere ser goleiro, já que é o menor da turma e às vezes nenhum dos outros colegas quer a posição. Ele atua como goleiro

¹² Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Sob a responsabilidade da Polícia Militar de Parintins, onde todas as crianças ao cursar o 5º ano participam do programa.

em 90% da partida e joga em qualquer outra posição nos 10% restante, mas em grande parte dos jogos, ele é goleiro, saindo somente quando recebe um número significativo de gols e o time está perdendo.

Para Iagaretê, o futsal é dinâmico, por isso ele não tem uma posição definitiva. Com comportamento de líder do time, ele transita por toda a área, sendo do marcador ao finalizador dos gols. Por não gostar de perder, é o que arma estratégias para ganhar. Dessa maneira, Akuri é quem o acompanha, pelo fato de correr com maior velocidade que seus outros colegas de aula. De fato, os três gostam de jogar juntos como parceiros. Em meio às observações, pode-se notar o desenvolvimento de habilidades individuais que conseguem se unir no coletivo durante o jogo. Nesse sentido, Voser e Giusti (2002) destacam que:

Define-se técnica como todo gesto ou movimento realizado pelo atleta que lhe permita dar continuidade e desenvolvimento ao jogo. [...] Tática – são as movimentações dos jogadores dentro de um determinado sistema. Já os sistemas no futsal dentro da sua lógica devem deixar claro o seu verdadeiro sentido. [...] Sistema é a maneira de distribuir os jogadores na quadra, ou, simplesmente, posicionamento dos jogadores (p. 67).

Para o autor, o sistema é a articulação da qual participa o atleta, a criança ou o adulto que joga futsal, onde os jogadores são distribuídos e se posicionam para jogar conforme suas habilidades. Este fato foi observado nas crianças Sateré-Mawé, que mostram ter compreensão de trabalhar em quadra. Na realidade, eles têm características de jogadores atuantes ao se movimentarem durante todo o tempo. Em algumas situações, distribuíram a bola com estratégias reais para finalização do gol.

Nesse contexto, a professora observa, à distância, a dinâmica do jogo ao longo de seu desenvolvimento, havendo interferência apenas em momentos de desentendimento, que devem ser resolvidos na própria quadra. Outra situação em que a professora se envolve é durante as competições interclasses, na função de técnica, onde redireciona as estratégias de jogo e todo o time se reúne para ouvir atentamente cada orientação descrita antes da competição.

A professora parte do princípio que cobranças para vencer devem acontecer somente nos períodos de competição, pois os meninos estão na faixa etária de 10 a 11 anos. Por esta razão, o futsal precisa ser ensinado a partir de ações pedagógicas que abordem as dimensões motoras, os sentidos e significados do esporte, isto é, as habilidades seriam desenvolvidas por meio dos conhecimentos proporcionados

pelas experiências (MUTTI, 2003). Assim, as reuniões no meio da quadra são apenas para reorientar a atuação em jogo, que eles desenvolvem de forma espontânea em outros momentos, como atividades desportivas.

Ao reportamos para a liberdade ofertada pela professora na prática do futsal, ela aponta o gosto do estudante em jogar, uma vez que, dos dois tempos de aula de educação física durante a semana, somente um é reservado às atividades desportivas. Os horários são divididos da seguinte forma: o primeiro é destinado para aulas teóricas e o segundo para aulas práticas. Entre um tempo e outro, há uma dissociação de conteúdo e plano de aula, sobre o qual Balbino (2002) descreve:

Como principal facilitador do ensino do futsal, destacamos a importância do jogo no processo de formação do aluno. O jogo é o procedimento pedagógico mais utilizado na escola porque necessita de poucos materiais, o que já se sabe, é escasso nas escolas. Através do jogo, a sociedade se desenvolve, o aluno é motivado a aprender, as habilidades são aperfeiçoadas, desenvolve a criatividade, a cognição e aprendem a resolver problemas e a tomar decisões. Além de estimular inclusão e o desenvolvimento das inteligências múltiplas, entre outros (p. 60).

Durante a pesquisa, observou-se que o segundo tempo é o mais esperado pelos alunos, sejam indígenas ou não indígenas. Atribui-se então menor valor de importância à aula teórica do que para a partida de futsal na aula prática. É interessante levar em consideração que, mesmo de forma inconsciente e sem plano de aula definido, o futsal permite experiências socializadoras, criativas e cognitivas para o grupo. Como destacado pelo autor, o jogo motiva os alunos a terem habilidades múltiplas de inteligência, assim como uma socialização. De modo particular, o futsal tem a possibilidade de unir os estudantes.

Certa vez, a bola foi chutada muito forte e acabou caindo no terreno ao lado da escola. Ao questionar, a professora recebeu como resposta uma série de acusações em conjunto, sem ninguém assumir a culpa. Como castigo ao grupo, eles ficaram sem bola e a partida não teve continuidade. Porém, após o horário de aula, um grupo de alunos resolveu ir à casa ao lado para pedir a bola. No dia seguinte, ela já estava na escola e sob a responsabilidade da professora, que em outro momento de atividades, fez somente referência ao acontecido. Logo, cada um pediu ao outro colega que tomasse mais cuidado, lembrando o acontecido. Durante a pesquisa, houve também uma ocasião em que os alunos queriam muito algo e isto gerou a

união de todos os envolvidos para resolverem a questão, como destacado por Balbino.

Para os meninos, a aprendizagem acontece ao longo das atividades desportivas praticadas e desenvolvidas, onde o lúdico é a ponte para se compreender a atitude tomada. A responsabilidade adquirida ao longo de suas relações sociais torna-se presente em suas realizações e atitudes em conjunto. Pois, é nos primeiros anos do ensino fundamental que as crianças começam a construir sistemas ofensivos e defensivos, nos sistemas simples e específicos do futsal. Kawashirna e Branco (2008) apontam que:

Ainda nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, destacamos a importância de não trabalhar conteúdos específicos de cada esporte coletivo, no caso do futsal, e sim com elementos comuns a todos eles, para que não ocorra a especialização precoce e, ainda, o privilégio da técnica (p. 3).

Em meio aos elementos indicados, os domínios do corpo são desenvolvidos por atividade motoras simples ao longo dos quatro anos. Como pontuado anteriormente por Santana (2002), o objetivo é o jogo pré-desportivo, visto que a própria cultura infantil pode criar suas regras, sem a interferência de um adulto, para que em seguida, sua adaptação sob outra perspectiva de jogar futsal, seja mais simples para aplicar de forma direta por meio de fundamentos específicos. Para Santana (2002), existem atividades motoras que acrescentam ao futsal, sendo:

As tarefas que são vivências do gesto motor sem a preocupação com o aprimoramento técnico; as brincadeiras que são jogos presentes na cultura popular e infantil; os *jogos reduzidos*, com espaço e número de jogadores reduzidos, preservando-se ou não a unidade do jogo; e os *jogos adaptados*, quando se joga a quadra toda, podendo-se alterar ou não o número de jogadores, com regras adaptadas e preservando ou não a unidade do jogo (cooperação, oposição, finalidade e diversidade) (p. 7).

O futsal é um jogo lúdico vivenciado nas classes populares e dominantes. Com a dificuldade da escola em ter materiais apropriados para as necessidades específicas e individuais, o futsal pode ser reestruturado sob os aspectos dos jogos reduzidos e adaptáveis, conforme a quadra ou ambiente disponível. Com isso, frisa-se que a quadra para jogar futsal pode ser adaptável aos locais diferentes, assim como a números distintos de estudantes (jogadores), sem de fato haver a necessidade total de serem cinco em cada time ou que todos os membros dominem as funções indicadas ao esporte.

Segundo Santana (2002) os gestos motores são aprimorado conforme as técnicas são aplicadas, dessa forma, a professora deve trabalhar atividade que busquem desenvolver habilidades das crianças conforme a faixa etária no período da competição. A ação se dissocia das atividades motoras ao longo dos anos, como indicado por Santana (2002). Dos incentivos do conhecimento teórico e prático no decorrer das atividades e contribuições, os quatro anos citado por Santana (2002) deveriam ser trabalhados durante a formação do estudante, além do espaço interno da instituição de ensino, visto que:

Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências (IDEM, 2011, p. 107).

Desta maneira, para a criança Sateré-Mawé, o futsal está ligado de forma direta à sua socialização no espaço escolar da cidade, pois na quadra desaparece o desrespeito, preconceito ou discriminação, tornando o indígena equivalente a seus colegas, sem diferença ou receio de ser quem é. Nesse contexto, é possível observar a interação em conjunto entre indígena e não indígena, assim como a aceitação da estratégia do diferente para vencer, em meio à realidade que o jogo produz. As vivências Sateré-Mawé de invisibilidade são transformadas num real acordo de desejos e interesses para alcançar um objetivo.

O jogo de futsal integra e socializa a criança indígena, dando a ela segurança para ser diferente e assim se resignificar em meio às suas experiências de sala de aula e espaços internos e externos da escola. Ao mesmo tempo, o educador tem o papel de preparar as crianças para competições, que resultam em momentos positivos ou negativos, que lhes possibilitam aprender o valor dos jogos, do respeito e consideração aos adversários e colegas do próprio time.

3.3 Atividade do brincar 2: Entre cooperação e competição – Queimada e brincadeira de roda (Mineirinho).

A queimada e a brincadeira de roda, denominada Mineirinho, são vistas como atividades desportivas na instituição de ensino, mas sem fundamentações teóricas aprofundadas como o futsal. As duas brincadeiras resultam de encontros e experiências culturais, históricas e sociais ao longo dos anos, além de trocas de informações entre gerações, ou seja, elas representam o encontro entre a cultura

escolar e a popular, no qual os jogos apresentam-se de formas diferentes dentro do contexto educacional, denominações, regras e quantidade de pessoas.

A queimada e a brincadeira de roda ainda são vividas nos dias atuais e se modificam conforme a região, tempo, espaço, contexto econômico, social e de tradição. Para Altmam (2013), as regras são ensinadas às crianças com as riquezas do aspecto cultural individual, isto é:

As regras também mudam, ora por regionalismo, ora porque as próprias crianças decidem modificá-las antes de começar a brincadeira. Este é um dos aspectos mais ricos das brincadeiras: o poder que as crianças têm de criar novas regras aceitas por todos, algumas vezes após árduas discussões, mas em geral, de forma democrática (p. 252).

Para o autor, no decorrer do tempo, o brincar perpassa por discussões de reformulação ou criação de novas regras, contemplando as necessidades das crianças durante práticas lúdicas e movimentos corporais admitidos na sua faixa etária, ou seja, na realidade cultural da brincadeira as regras e expressões corporais divergem entre si conforme o local que a mesma será realizada por crianças diversas. Entretanto o objetivo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social que contemple a todos do grupo de forma lúdica torna-se algo é comum a todos os tipo de brincadeiras. Sendo que, as crianças indígenas e não indígenas reinterpretem o jogo da queimada e de roda conforme a quantidade de crianças e o espaço ocupado pela brincadeira dentro do espaço escolar.

Para a criança indígena, a brincadeira de roda é vivenciada e ressignificada dentro de sua cultura, que nem com a *onça* e *cutia*, como descrito no início durante a explicação da brincadeira. No que diz respeito ao jogo da queimada, as crianças Sateré-Mawé, quando estão em casa, o substituem pelo futsal, futebol ou brincadeiras tradicionais do grupo. Entretanto, na escola é invisível o brincar tradicional, assim como a cultura e herança identitária da etnia são invisíveis diante da homogeneidade dos brincares. Por esta razão, as brincadeiras vistas como “ocidentais” são constantes por todo o ambiente educacional.

Jogo: Queimada

O jogo denominado de queimada recebe nomes diversos conforme as regiões do país, entre os quais há o baleado, barra-bola, bola queimada caçador, carimba, carimbada, cemitério, *dodgeball*, jogo da mata, mata soldado, dentre outros que são aplicados conforme as regras, influências culturais, simbólicas e de gênero atribuídas ao jogo, por meio das experiências individuais de cada jogador, ou pela

disponibilidade dos espaços, materiais e quantidade de membros a formar um time. O jogo não segue uma diferença de gênero, sendo que tanto o menino quanto a menina podem participar, no intuito de vencer seus medos e inseguranças a partir da colaboração entre eles.

Na escola pesquisada, a brincadeira acontece durante as aulas de educação física, onde há um time de meninos contra o das meninas, ou misturados. Essa dinâmica de formação acontece graças à quantidade maior de meninos na sala. Não diferente do futsal, os integrantes são escolhidos pelos próprios alunos sem interferência do professor, ou seja, “em geral começam pelas formas de escolha ou seleção que visam, democraticamente, introduzir as crianças nas brincadeiras, cada uma na sua vez, ou deixá-las livres de alguma responsabilidade” (ALTMAN, 2013, p. 251).

A professora deixa a critério das crianças a escolha dos integrantes e regras do jogo, sendo que a turma está há vários anos junta e elas sabem o potencial de cada um. Durante o desenvolvimento do jogo, as habilidades de cada aluno são exploradas conforme a função estratégica que o time monta. Mas, há momentos que eles têm receio de jogar ou não, devido a alguns colegas se destacarem no decorrer do jogo. Isto é, existem aqueles meninos ou meninas que se consideram mais fortes que os outros ao arremessar a bola para o outro lado, ocasionando que nem todos joguem a bola contra o outro time. Diante disso, segundo Freire (2009):

O jogo ou esporte representam, um contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade. Portanto, a competição não nasce no jogo, mas é nele representada. Se a competição assume, na sociedade, o caráter predatório que observamos atualmente, não é por culpa do jogo nem será suprimindo deste o aspecto competitivo que o problema desaparecerá (p. 136).

Para a criança, o brincar é um universo cercado por trocas de experiências e desenvolvimento de competências cognitivas e motoras, em meio à socialização e cooperação do time para alcançar junto o objetivo do jogo. Mas, o aspecto de competição é significativo durante a atividade da queimada, na qual as ações individuais e coletivas interferem na relação e estratégia de ganhar. Essa situação para a criança é dicotômica, pois ao mesmo tempo em que ela, por exemplo, fica com raiva por não jogar, em outro momento é ela quem pega a bola e entrega para outra criança, que demonstre ter mais força que ela, arremessar.

A queimada, nesse sentido, deve ser vista como um jogo cooperativo que expressa o caráter lúdico com ações individuais que contribuem para o todo, afirmando assim que, a base do desenvolvimento do jogo, que é de cooperatividade e solidariedade apresentadas na realização da atividade desportiva. Segundo Brotto (1999):

Os jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a *excessiva* valorização dada ao individualismo e à competição *exacerbada*, na sociedade moderna, mais especificamente, pela cultura ocidental. Considerada com um valor natural e normal da sociedade humana, a competição tem sido adotada uma regra em, praticamente, todos os setores da vida social (p. 75 apud LOVISOLO, BORGES e MUNIS, 2013, p. 140).

Assim, quando as crianças jogam a queimada, traçam estratégias que definem acordos entre os membros do grupo para ganharem. Os jogadores indígenas são atuantes e os armadores das estratégias que se concretizam nas vitórias, como quando a primeira vez que a docente apresentou a queimada abelha e os alunos começaram a jogar.

Nesse dia, cada time precisava escolher um jogador para ser a abelha rainha ou zangão e o time adversário não poderia tomar conhecimento de quem era. O elemento surpresa permitiu ao time adversário confundir-se e, assim, ter dificuldade de descobrir. Dois times foram formados, um somente de meninos e o outro misto. No início, quem ganhava era os meninos, que estavam acertando a bola em todos os membros do time adversário, até que uma das meninas acertou Akuri. Em um momento rápido de estratégia no jogo, Akuri teve a intenção de trocar de posição com outro colega para que o jogo não terminasse, pois ele era o zangão.

Uma de suas colegas notou a estratégia e começou a gritar que havia ganhado, mas os meninos negavam. Em meio à situação, um colega não indígena pegou a bola e entregou para uma das colegas, dizendo que elas reclamavam demais e estavam muito irritadas. Em seguida, todos continuaram jogando normalmente com desejo de vencer. De certo modo, a queimada possibilita aos estudantes trabalharem dentro da cooperação e competição. Lovisolo, Borges e Munis (2013) enfatizam que:

[...] cooperação pode ser um meio para a competição, como no caso dos jogos coletivos competitivos, e a competição um meio para a cooperação, porque o inimigo externo força a cooperação entre os cidadãos. Diante de uma catástrofe natural podemos cooperar para minimizar seus efeitos, contudo, os participantes podem competir para serem os melhores cooperadores (p. 132).

Para as crianças da turma, a competição acontece contra os times das outras escolas. Quando a queimada é jogada entre os próprios colegas da instituição, a competitividade se restringe a estratégias, como força e desenvolvimento motor.

O objetivo do jogo:

A maior dificuldade de estudar o jogo da queimada, dentro das perspectivas educacionais, é encontrar autores que abordem a temática com enfoque na educação, assunto recente no campo pedagógico. Nesse sentido, as regras da queimada são renegociadas em cada partida entre os próprios alunos, com somente resquícios dos objetivos de atenção, raciocínio, velocidade e cooperação, entre todos os tipos de queimadas ressignificadas.

O simples desejo de “queimar” refere-se a eliminar o jogador adversário, tendo como tática olhar para um dos membros concorrentes e jogar a bola em outro, com velocidade e rapidez, para que o adversário não perceba a estratégia nem consiga se esquivar, e assim o time não sofrer um contra-ataque. A brincadeira não possui uma definição de quanto tempo pode durar, pois o jogo só termina quando todos os jogadores adversários são eliminados, mas para isso não acontecer, o jogo pode ter tempo pré-estabelecido.

Em um espaço quadrado dividido em dois campos do mesmo tamanho, os participantes são distribuídos em times. Após tirar o par ou ímpar, o ganhador lança a bola em direção a um dos jogadores do time adversário, com intuito de acertar o oponente em qualquer parte do corpo. Os membros do time que vai receber a bola deve se defender, sem deixar a bola cair ou se tocar em alguém em qualquer parte do corpo o jogador é visto como queimado. Ao ser queimado, ele ficará atrás do limite do campo adversário e poderá atacar. Outra regra que pode ser considerada é a eliminação automática do jogador que ultrapassar os limites do campo ao tentar fugir da bola, que pode ser de vôlei, handebol ou de borracha em tamanho médio, contanto que flua de acordo com a descrição.

Durante todo o desenvolvimento desportivo da queimada, o jogo cooperativo é realizado em conjunto, seguindo as regras citadas. Dentro do ambiente escolar, as crianças indígenas eram protagonistas do jogo, visto que os colegas consideravam laguaretê e Akuri como os jogadores com maior velocidade e força para acertar a bola no adversário. Dessa forma, pode-se considerar que, no jogo, as relações são trabalhadas no intuito de articular saberes que permitam reflexões das vivências

entre os estudantes não indígenas com os Sateré-Mawé. Palmieri (2015) ressalta que:

[...] o jogo cooperativo é divertido para todos e todos se sentem ganhadores; todos se envolvem de acordo com as habilidades; estimula o compartilhar e confiar, criar pontes entre as pessoas; não há exclusão, cada um auxilia com suas possibilidades para o grupo obter sucesso; ensina a ter senso de unidade e solidariedade; às dificuldades; todos encontram um caminho para crescer e se desenvolver (p. 246).

No desenvolvimento do brincar, a diferença, discriminação ou preconceito é substituído pela possibilidade de se obter sucesso durante as competições ou jogos interclasses. Como se notou na competição do Proerd, todas as crianças da turma se uniram para torcer, posto que Akuri, Piquitito e Iguaretê atuaram com ênfase nos jogos. Na queimada, tornaram-se zangões, graças à velocidade e estratégia para desviar da bola. A **figura 05** representa a vitória do time durante a competição e tem a mesma configuração de membros do time de futsal apresentado na figura 04. Iguaretê é o quarto atrás no sentido da direita para esquerda e na frente Piquitito sendo o primeiro no mesmo sentido.



Fonte: Acervo da Pesquisadora. 2016

Figura 05: Time de Queimada vencedor da competição do Proerd.

Toda a articulação, ao jogar, promoveu a cooperação dos membros envolvidos para se tornarem campeões do torneio. A decisão tomada em conjunto sobre quem atuaria como elemento surpresa, apontou mudanças de concepções e práticas que levam em consideração novas aprendizagens de conceitos de

cooperação e respeito ao diferente. Sem receio de selecionar a criança indígena para ser zangão, a professora apostou na habilidade da mesma, sem a visão de uma criança ser inferior à outra. Diante disso, Soler (2005) diz:

[...] sem medo de errar, que quanto maior for a parte da vida de uma criança envolvida com Jogos Cooperativos, mais ela aceitará a cooperação, e mais ainda estará disposta a cooperar tanto no jogo da escola quanto no grande jogo da vida (p. 48 apud LOVISOLO, BORGES e MUNIS, 2013, p. 135).

A atitude da professora de educação física apresenta o valor das atividades cooperativas no desenvolvimento social das crianças dentro de sala, sejam indígenas ou não indígenas, pois, o intuito de trabalhar as habilidades de todos e destacar a importância de cada um dos estudantes, reflete nas atitudes de ganhar ou perder durante uma competição ou no ato de brincar em conjunto. Ao mesmo tempo, ela evita a eliminação de participantes por diferença étnica, social ou cultural. O estímulo de cooperação é capaz de conter as agressividades direcionadas com palavras pejorativas aos sujeitos, de forma individual ou em conjunto, como acontece nas aulas de outras disciplinas com as crianças indígenas.

Nesse contexto, Corrêa (2006) expõe que a importância da atividade desportiva desperta nas crianças a liberdade de competir e a cooperação, assim como a tolerância, visto que algumas dessas características:

- Libertam da competição, porque o interesse se volta para a participação, eliminando a pressão de ganhar ou perder produzida pela competição;
- Libertam da eliminação, porque procura incluir e integrar todos, evitar a eliminação dos mais fracos, mais lentos, menos habilidosos etc;
- Libertam para criar, porque criar significa construir, exigindo colaboração. Permitindo a flexibilização das regras e mudando a rigidez destas, facilitam a participação e a criação;
- Libertam da agressão física, porque buscam evitar condutas de agressão, implícita ou aceita, em alguns jogos (p. 57).

A liberdade oferecida pelo jogo da queimada parte do envolvimento da criança e sua habilidade motora, visto que não há contato físico de forma direta durante o jogo. Portanto, as agressões físicas são evitadas, apesar do arremesso da bola exigir força. Nesse contexto, o jogo se recria diante das relações e participações das crianças indígenas e não indígenas, sendo por isso que tem regras opostas conforme a região que a atividade ou brincadeira se realiza.

Ao adaptar o jogo dentro da prática pedagógica, faz-se necessário pensar no corpo como um todo, e assim trabalhar os movimentos corporais utilizados durante a partida da queimada. A flexibilidade das regras contribui para a ação de arremesso,

deslocamento e tempo de reação para executar os movimentos, ou seja, todo o jogo da queimada está ligado aos movimentos corporais, nos quais a força do braço e das pernas está atrelada à estratégia de eliminar um membro do time adversário. Na turma, os meninos e meninas estão equilibrados e organizados em forma constante para poder ganhar ou brincar, sem haver diferença cultural.

Durante as observações, notou-se que a queimada apresenta categorias de comportamento e atitudes que podem ser trabalhadas de forma constante pelo professor, que por meio delas pode ensinar: ação aleatória, interação social, o papel do desafio no fluir, pensamento reflexivo/solução de problemas e cooperação (CORRÊA, 2006). Sendo que:

Ação aleatória: nos momentos em que as crianças ainda não incorporaram ou compreenderam os objetivos cooperativos do novo jogo, elas atuam de forma competitiva, apresentando comportamentos individualizados, agressivos e pouco cooperativos. Ganhar ainda é importante e as crianças apresentam um grau médio de satisfação e alegria (p. 158).

No decorrer da pesquisa, notou-se que, logo no início da apresentação do jogo da queimada, cada criança queria pegar a bola e jogar de forma aleatória, no intuito de apenas vencer. Mas, conforme o exercício constante da atividade desportiva, a ideia de cooperatividade ganhou espaço, motivada pelas novas estratégias em conjunto para buscar a vitória. Nessa transição de ganhar de forma individual para vencer em conjunto, a ação aleatória deu espaço para novas perspectivas, que se tornaram significativas e satisfatórias para os membros, configurando a cooperação numa atitude de coletividade, assim deixando de ser individualizado.

A transição da ação aleatória para ideia de união e cooperação acontece ao longo das afirmações de relações entre as crianças, ou seja, partindo dos princípios que eles estudam desde o primeiro ano, compreende-se que, no decorrer de cada etapa durante a brincadeira, eles vão se conhecendo e se relacionando sem fazer diferença, discriminação ou ter preconceito étnico cultural ou social durante o brincar. Nesse sentido, Corrêa (2006, p. 158) aponta que a “*interação social*: é um aspecto importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento social e individual das crianças e os jogos em grupos e os cooperativos colaboram grandemente para isso”.

A brincadeira da queimada permite ao indígena ser visto como um sujeito igualitário, sem que sua diferença étnica seja um problema. Sendo assim, ele se

torna visível perante a realidade oposta de invisibilidade vivida dentro da sala durante as aulas de conteúdos didáticos. O papel da criança indígena durante a brincadeira dá-se pela velocidade, agilidade e estratégia de jogo, onde articula junto com seus colegas os movimentos na quadra. Nesse contexto, pode-se interpretar que a interação social faz-se presente e contribui para o relacionamento das crianças indígenas com as não indígenas dentro do ambiente escolar.

A brincadeira de queimada, futsal ou de roda mineirinho funciona como mediadora da interação social, que dentro da sala de aula é dificultosa, pois o currículo escolar imposto pelo Estado não potencializa uma educação que olhe para a diferença cultural e étnica. Contudo, o brincar possibilita as interações sociais comuns, sem conceitos específicos e pré-definidos, pois o jogo é popular e se articula dentro de regras e etnias.

Tendo em vista as três brincadeiras, o papel do desafio no fluir é também significativo para o processo de relação social, competição e cooperação que os estudantes não indígenas com os indígenas fazem parte. Para Corrêa (2006):

O fenômeno do fluir é descrito como ‘uma maneira correta de viver – sem se preocupar com recompensas externas, espontaneamente, com envolvimento total’ [...]. Se a cooperação for enfatizada nas atividades lúdicas e evitando a ênfase na vitória, nos resultados finais e na competitividade, é possível propiciar às crianças um ambiente livre de medo e da preocupação de errar; ambiente este que lhe permitirá desenvolver sua criatividade e ampliar seus conhecimentos (p. 158-159).

Durante o jogo, também é possível notar o medo e receio de errar, por isso, algumas crianças preferem ser apenas um elemento no time do que o jogador de fato. Em meio aos receios, é interessante observar que, em alguns casos, o jogador que tem medo de errar muda de posição ou reação quando resta somente ele no time. Quando Piquitito começou a jogar queimada na competição, o fato de ele ser o menor da turma fez que ele sempre fosse um dos jogadores mais difíceis de “queimar”, pois corria por toda a quadra apenas se esquivando da bola.

Nesse momento, o papel do desafio no fluir se destaca, pois Piquitito acaba por se esforçar e criar estratégias para eliminar o oponente, já que o movimento que ele faz em quadra o torna uma criança em um ambiente livre que se articula para chegar à vitória. Uma vez que “o jogo é uma atividade que oferece situações constantes e dinâmicas, que estimulam a criatividade e a expressividade da criança” (CORRÊA, 2006, p. 159), leva em consideração o pensamento reflexivo e as soluções dos problemas encontrados durante o desenvolvimento do jogo.

Frente a todo o universo que o jogo da queimada pode oferecer, observa-se que dentro do ambiente escolar, ele apenas compõe os tipos de atividades desportivas, não sendo um campo de exploração cognitiva, motora e social que ele pode ser. Corrêa (2006) pontua que cooperação:

[...] refere-se ao envolvimento e à participação das crianças nos jogos, mostrando aumento da colaboração, da solidariedade, da amizade e do respeito entre elas. Os jogos cooperativos, ao permitir aos alunos uma nova forma de jogar, melhoram a interação social, levando-os a perceber a possibilidade de haver divertimento sem a competição a que estão acostumados (p. 160).

Durante o jogo da queimada, todo contexto de jogo cooperativo era alcançado pelos estudantes indígenas e não indígenas conforme seus interesses e necessidades, pois ganhar ou perder contribui para o amadurecimento da turma.

Jogo: Roda Mineirinho

A brincadeira de roda denominada mineirinho é uma readaptação de outras cantigas de roda, mas com objetivo e música diferentes. Todos na sala gostam de brincar, tanto os meninos quanto as meninas, pois nela não há diferença e número de participantes limitados. Por esta razão, ela é rápida de brincar e as regras são feitas por combinações. Ao buscar informações sobre sua origem dentro da instituição, ninguém soube apontar quem introduziu a brincadeira na sala. O fato é que todos brincam.

Ela funciona de forma simples, seguindo os seguintes passos:

- 1) Reúnem-se em forma de círculo cerca de 5 a 10 crianças que gostariam de participar, de braços abertos, um colocando a mão sob a outra – deixando a esquerda em baixo e a direita em cima (para que essa possa bater na mão do colega que colocou em cima da mão esquerda), visto que em recebe a batida da mão é mão direita. A brincadeira seguiu de modo que sempre uma das mãos fica por trás e a outra pela frente;
- 2) Com o círculo formado, canta-se a música:
Mi-nei-ri-nho-um–dois-três...
[...] conforme as crianças vão cantando cada pedaço da letra, uma bate a mão da outra até que a música pare;
- 3) Todos têm que pisarem nos pés da pessoa em cuja a mão a musica parar com apenas um passo.
- 4) Se os colegas acertarem seus pés, a criança deve sair da roda;

5) Mas, a criança a ter os pés pisados também pode se defender, se afastando com um pulo ou um passo para trás;

6) A brincadeira segue esse caminho até restar apenas um vencedor;

Durante a observação dessa brincadeira, duas curiosidades chamaram atenção. A primeira é que os meninos não se juntam às meninas para brincar, e a segunda é que esta brincadeira só é realizada quando os professores não estão presentes na sala. Outro fato é que, quando as crianças brincavam, elas se adaptavam aos espaços amplos ou reduzidos, sendo importante para elas apenas brincarem entre si.

Portanto, entende-se que a queimada e a roda do mineirinho são relacionadas juntas dentro das concepções de atividade cooperativa, ambas sendo brincadas por iniciativa própria das crianças. No decorrer delas, a competição também acompanha as estratégias de jogo articuladas pelas crianças. Porém, o brincar dentro do âmbito escolar é banalizado, uma vez que não há uma articulação das crianças com os problemas sociais enfrentados na escola, conteúdos didáticos ou estratégias de ensino. Essa realidade lança um alerta para os tipos de estratégias lúdicas desenvolvidos nas salas, bem como o conceito de brincar visto pelos professores.

Durante a pesquisa, verificou-se que o brincar se resume em horários de educação física ou quando os estudantes saem cedo e aproveitam a quadra para jogar, contexto este que está distante do brincar como estratégia educacional, que trabalhe a cooperatividade e ressignifique o sentido de perder e ganhar. Todas essas possibilidades de articulações são esmagadas pelos conteúdos didáticos impostos pelo currículo escolar exigido nas instituições de ensino. Por esse motivo, deixa-se de contextualizar o jogo dentro de uma educação transformadora, que provoque mudanças para a vida em sociedade, e como meio para que o estudante comece a identificar situações e discernir os momentos em que se deve cooperar e competir.

Considerações Finais

O ato de brincar, dentro do âmbito educacional, perpassa por inquietações acerca de seu papel no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como da importância de realizá-lo durante esse ciclo. Como estratégia de ensino, o brincar tem o intuito de desprender-se de concepções gravadas por décadas, que o repetem apenas como um momento de atividades desportivas, visto que, sob novos olhares, ele pode representar mudanças nas estratégias de ensino, socialização e de aprendizagem oportunizados pelo professor.

A liberdade no brincar dentro da escola está nos limites de tempo e espaço reservados para brincadeiras durante os anos iniciais. A cada ano de ensino, o ato é visto sob perspectivas que o distanciam da infância, onde o lúdico recebe novas concepções do significado de brincar, como é destacado por Áries (2011):

A especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos (p. 49).

Partindo das ideias de Áries sobre o brincar do século XVI, as crianças, a partir dos quatro anos, começavam a participar das brincadeiras dos adultos. Tais ocorrências ainda são encontradas em algumas escolas no século XXI, com crianças de sete a onze anos vivendo no padrão adultocêntrico. Assim, durante esses séculos, o brincar dá-se apenas nos tempos pré-determinados pelos professores da instituição.

De certo modo, na escola pesquisada, o brincar e as atividades lúdicas são realizados nos dias de educação física, hora do recreio ou durante os tempos disponíveis, ao contrário de com acontecia o brincar dentro das instituições de séculos passados. Sendo que, nos dias atuais o ato do brincar, sob os novos olhares de estratégias de ensino ou por meio da prática intercultural dentro do contexto escolar da cidade, ocorre a passos lentos, mas de forma necessária para adquirir um olhar sensibilizador para as diversas formas de ensinar e aprender, assim como também leva em consideração a diferença cultural.

Na escola pesquisada, o olhar de diferença recai sobre as crianças Sateré-Mawé que migram para a cidade em busca de um processo de ensino e

aprendizagem oposto ao das terras indígenas. Ao adentrar no âmbito escolar, elas se deparam com a invisibilidade, silenciamento e homogeneidade educacional que esse processo ocasiona ao diferente, assim como o respeito ao seu tempo de brincar e a importância do mesmo para o processo de ensino e aprendizagem em sua vida.

Nesse sentido, entre as realidades expressas pela invisibilidade ou negação de pertencimento a um grupo étnico, a criança Sateré-Mawé experimenta o novo e se recria diante da nova realidade. Concomitantemente, o professor sente dificuldade em lidar com o diferente, em razão de estar habituado à homogeneidade cultural, pois, sair da zona de conforto para alcançar mudanças significativas dentro da prática do ensino e da aprendizagem provoca resistência, valores a serem ressignificados e a revisão de posturas diante dos povos indígenas presentes na escola.

Na instituição, a criança indígena está sujeita a uma educação com conceitos históricos estereotipados a respeito de sua cultura, mito, cosmologia e tipos de brincadeiras. A falta de informações atualizadas a respeito do seu protagonismo na história brasileira ou na localidade permite a reprodução de informações antigas, desatualizadas e homogêneas descritas em livros didáticos, que mostram o indígena sem história. Esses elementos acabam por repetir realidades preconcebidas, que não permitem haver, por vários anos, a autodeclaração do indígena.

Para os Sateré-Mawé, a autodeclaração parte das relações individuais entre eles e os estudantes não indígenas, acontecendo por meio de brincadeiras ocorridas nos tempos vagos ou na aula de educação física. Os espaços, regras e horários apresentados pela escola são experiências novas ao universo do brincar indígena. Nesse sentido, o brincar dentro da aldeia e em outros espaços acontece de forma livre junto com a aprendizagem, entretanto a realidade é oposta na cidade. A distância entre o brincar e aprender tem como fator resultante as brincadeiras realizadas no horário de educação física, com atividades desportivas sem um objetivo pedagógico intercultural que relacione os saberes presentes em sala ou as culturas representadas pelos estudantes.

Todavia, as crianças cruzam informações por meio de gestos corporais e brincadeiras criadas entre si, para se comunicarem culturalmente. Isto significa que, para as crianças, de modo geral, não há diferença entre as brincadeiras desportivas

no pátio da escola, as realizadas em um papel durante a aula (jogo da velha e o jogo de alfabeto) e as de rodas, redefinidas por eles em meio às conversas. Tanto para as crianças indígenas quanto às não indígenas, o importante é aproveitar o tempo livre, sem a presença do professor, para brincar.

Mesmo de forma tímida, as trocas culturais se dão durante o processo de socialização protagonizado pelas próprias crianças, enquanto as brincadeiras são realizadas. Ao mesmo tempo, a realidade do brincar permite mapear os contextos de suas relações sociais dentro do ambiente escolar. Sobre isto, Sarmiento (2004) destaca que:

O mundo da criança é um mundo heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social [...] Esta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se desta forma as culturas de pares (p. 23).

Para as crianças, o mundo do brincar compõe a heterogeneidade representada por cada uma. Dessa forma, a exploração da área escolar começa na hora do recreio, onde procuram ocupar os espaços que estão longe das vistas do vigia e dos professores, a fim de não serem chamados à atenção, sob o discurso que o intervalo entre uma aula e outra é feito para conversar e não correr no corredor. O brincar, quando acontece, estabelece os aspectos individuais de cada uma, como expressão corporal e dialógica entre si.

Nesse contexto, a opressão não se encontra no brincar, mas em como se brinca e quais são os tipos de brincadeiras realizadas na instituição. A organização da escola, por meio dos horários, restringe a liberdade do modo e tipo de brincar. Logo, sob o ponto de vista educacional, os professores da instituição têm pensamentos divergentes a respeito do brincar nas séries iniciais. A princípio, isso acontece porque a escola demonstra ter dificuldade em trabalhar o saber cultural indígena sob a prática metodológica de ensino intercultural. Porém, isto não significa que a instituição não se preocupe com a questão, pois está em constante busca de parcerias com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino para o indígena.

Na pesquisa, o prisma do brincar dentro da educação toma forma dicotômica, conforme as práticas lúdicas realizadas durante as atividades desportivas e no horário do recreio. Isto quer dizer que o brincar para o docente é visto como um passatempo, enquanto para os alunos é um meio socializador e de

interação cultural. Para eles, o brincar tem valor relevante dentro do processo educacional, de modo particular, para a criança Sateré-Mawé, que vê nele a forma de ser indígena diante da homogeneidade apresentada.

Na escola, nota-se o empenho de buscar a estratégia e o planejamento de ensino intercultural que levem em consideração a cultura e o processo educacional, porém, o cotidiano é formado por elementos que não se comunicam, em razão de o currículo escolar não dar oportunidade de intervenções significativas na educação. Para Moreira e Candau (2005):

A educação Intercultural nos permite pesquisar possibilidade para a construção de uma ciência aberta ao diálogo e à troca entre os conhecimentos de grupos culturais diversos, estendendo esta possibilidade para a emergência do diálogo entre os saberes locais nacionais e globais (p. 53).

A interculturalidade dá voz aos silenciados e oferece novos olhares sobre as identidades estereotipadas daqueles grupos possuidores de saberes culturais distintos da cultura dominante. De modo particular, isto se aplica à herança cultural e identidade do estudante Sateré-Mawé presente na escola, onde o processo educacional o apaga em meio aos elementos do conhecimento homogeneizador, alicerçado em processos pedagógicos estereotipados e impregnados de invisibilidade ao diferente.

Por outro lado, o desafio da invisibilidade cultural contribui para que a criança Sateré-Mawé ressignifique sua identidade no contexto escolar, onde a autodeclaração de ser indígena parte de mudanças ocasionadas por projetos desenvolvidos em parceria com o órgão universitário UFAM. Neste sentido, Cohn (p. 2000) enfatiza que:

Cada criança criará para si 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 (p. 30).

As relações sociais que a criança Sateré-Mawé cria permitem que ela transite no mundo indígena e não indígena. Porém ao reporta-se para o ambiente escolar esse universo distancia a cultura indígena e não indígena por meio da prática de ensino, que não respeita a diferença, uma vez que a homogeneização está expressa nas aulas, atividades pedagógicas comemorativas e espaços escolares.

A princípio, diante do desafio de se autodeclarar indígena na escola, a criança se silencia. Mas, ao longo do processo educacional, ela se assume como tal, tornando-se protagonista de seu próprio cenário, apresentado por meio da cultura Sateré-Mawé e heranças culturais e identitárias singulares a dos outros estudantes não indígenas. Logo, as crianças Sateré-Mawé, ao migrarem para a cidade, carregam consigo expressões corporais, valores e saberes aprendidos ao longo das relações familiares dentro das terras indígenas, que são utilizados nas práticas lúdicas disponíveis na cultura geral e local, assim como na escola.

Nos espaços compartilhados na escola ou explorados pelos próprios na Casa de Trânsito Indígena e na praça da igreja, os meninos compartilham e desenvolvem a criatividade. Segundo as palavras de Nunes (2002):

Isso significa um aumento de possibilidade de experimentação de gestos e exercícios motores, de exploração de sensibilidade e texturas, densidades, formas, de percepção dos espaços, e de aventura criativa, já que nada vem pronto e é preciso inventar [...] (p. 84).

Considerando-se as realidades do cotidiano do estudante Sateré-Mawé dentro da escola, as experiências são revistas no ato do brincar, visto que o conteúdo escolar invisibiliza os aspectos simbólicos culturais dos povos indígenas. Dessa forma, o ensino se resume em ser conteudista, o que influencia de maneira direta na percepção do espaço e criatividade do estudante. Por outro lado, a brincadeira realizada dentro do contexto escolar torna-se fonte de imaginação e socialização cultural entre os dois grupos de estudantes (indígenas e não indígenas).

Ao olharmos para a demanda de crianças indígenas na escola, nota-se que a falta de uma instituição com perspectivas interculturais ocasiona reações de silenciamento da identidade indígena, diante da incorporação da identidade com símbolos culturais da cidade ou ocidentais, em meio ao conjunto de conteúdos didáticos proposto pelo currículo escolar. Em síntese, o brincar livre (sem a mediação do adulto) e como mediador do processo de ensino-aprendizagem realizado no cotidiano é direcionado para o brincar limitado com tempo e espaço definido. Nesse contexto o brincar para criança indígena incorpora símbolos culturais da cultura escolar não indígena, deixando assim, de ter o significado de troca de valores simbólicos entre ato de ensino e aprender, de ressignificar ou imaginar o universo adulto por meio de instrumento simbólico próprio de seu universo.

Sob esse ângulo, na escola pesquisada, vislumbra-se a dimensão educativa intercultural por meio dos desafios diários de educar as crianças Sateré-Mawé, apesar de, na prática cotidiana, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades físicas e culturais acontecerem de forma tímida. As sugestões para a promoção e dinamização partem da formação ampla do professor dentro da perspectiva intercultural, junto com atividades lúdicas que ampliem as dimensões e habilidades de formação das crianças indígenas e não indígenas, em meio às trocas culturais e históricas entre os povos.

Ao ter uma escola que olhe para o mundo externo a partir da cultura dos alunos, o processo educacional deve passar por alterações que levem em consideração as necessidades deles, uma vez que essas mudanças refletem na melhoria do rendimento escolar. Em razão disso, com o estímulo da prática educacional intercultural por meio de planejamento e atividades lúdicas, o brincar vem a ser mediado no processo de socialização, competição ou cooperação, envolvendo propostas curriculares que atendam a realidade do resgate do conhecimento indígena, de forma a somar com os projetos realizados dentro da instituição em parceria com a UFAM.

Portanto, diante das sugestões, o órgão gestor da SEDUC deveria manter como fixo na escola o grupo de professores que iniciou os trabalhos dentro do processo educacional intercultural na instituição ou, ainda, encontrar medidas estratégicas para contemplar as crianças indígenas matriculadas na cidade. Pois, embora seja sua responsabilidade proporcionar a formação continuada dentro das perspectivas interculturais, este ignora a autonomia da escola na condução de suas próprias atividades, mediante suas necessidades diárias.

Perante o exposto, nossa indicação parte de ações pedagógicas com enfoque intercultural e, em complemento, a contribuição de atividades lúdicas e desportivas como prática de ensino, que contemplem os saberes indígenas e as brincadeiras durante o processo de ensino e aprendizagem. Para assim, no futuro, os problemas e dificuldades a envolver o Sateré-Mawé dentro do contexto escolar sejam vistos como fonte de conhecimento da cultura indígena, revelando um processo de construção de conhecimento no qual a criança participe ativamente de práticas educacionais desenvolvidas dentro da escola.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Indígena na cidade de Manaus: Os Sateré-Mawé no Bairro da Redença**. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades Amazônia. Fascículo 17. Manaus, 2007.

ALTAM, Raquel Zumbano. Brincando na história. **In: _____**. PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria: Tradição e política Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer. Capes. Prodoc, 2009.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de habito: catequese e educação para índio nos aldeamentos capuchinhos. **In: _____**. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2.ed. São Paulo, Global, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro. 2011.

BALBINO, Hermes Ferreira. Os jogos coletivos e as inteligências múltiplas nas interfaces da relação homem e ambiente. **In: _____**. MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: UNIMEO, 2002.

BARROS, João Luiz da Costa. **O brincar e suas relações interculturais da escola indígena**. 1. ed. Curitiba, Appiris. 2015.

_____, João Luiz da Costa. Vivências corporais através do brincar na educação física infantil. **In: _____**. GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e Culturas indígenas: possibilidade para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BASEGGIO, T.S. **Oficinas sócio-educativas de futsal como ações complementares no processo educacional**. Ebookbrowse, 2011.

BAUMAM, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: Processo de Reconfiguração das Identidades Étnicas Indígenas em Manaus**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/ Faculdade Saleciana Dom Bosco, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade: O cotidiano de Estudantes Paresi em Escolas Urbanas de Tangará da Serra – MT.** Cuiabá: UFMT/IE. 2006. Tece de Doutorado.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7^o. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** Editora Brasileiro. Primeiros Passos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone de Figueiredo. Criança Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitária e culturais. In: _____. NASCIMENTO, Adir Casaro. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais.** Brasília: Liber Livro, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação. vol. 24. N. 02. São Paulo. July/ Dec. 2002. ISSN: 0102-2555

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** 3. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

CERISA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos. In: _____. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning. 2011. 6. Ed.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** São Paulo. Departamento de Antropologia: USP, 2000. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

_____, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CORREIA, Marcos Miranda. **Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades e Desafios na Educação Física Escolar.** Revista Brasileira de Ciência Esporte. Campinas. v. 27. n. 2. p.146-164. Janeiro/2006. (Revista Eletrônica).

CORREIA, Marcos Miranda. **Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades e Desafios na Educação Física Escolar.** Revista Brasileira de Ciência Esporte. Campinas. v. 27. n. 2. p.146-164. Janeiro/2006. (Revista Eletrônica).

COSTA, Claiton Frazzon. **Futsal aprenda a ensinar.** 2^o. Ed. Florianópolis: Visual Books, 2007.

DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In: _____. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning. 6. Ed. 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2003.

FREIRA, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena na Escola Urbana**. Manaus. AM. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JUNIOR, Nicolino Bello. **A ciência do Esporte Aplicada ao futsal**. Rio de Janeiro: Sprint. ed. 3. 2010

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cengage Learning. 6. Ed. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: _____. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 6. Ed. 2011.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreiro; MUNIZ, Igor Barbarioli. **Competição e Cooperação na procura do equilíbrio**. Revista Brasileira Ciência Esporte. Florianópolis. v. 35. n. 1. p. 124-143. Jan/Mar. 2013.

LUCESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MARCIANA, Maria; SOUZA, Perpétua de; TRINDADE, Ivana Ferreira. A História de nossa Origem. In:_____. MICHILES, Adail Barroso; OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira. **Histórias, lendas e Mitos Sateré-Mawé**. Manaus: SEDUC/IER/1998.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos'. In:_____. BRASIL. Ministério da Educação. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: Unesco – MEC - ANPEd, 2005.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Os Saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças: uma prática pedagógica dos (des)encontros. In:_____. NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas: As culturas escolas como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

MUTTI, Daniel. **Futsal da iniciação ao alto nível**. São Paulo: 2º. Ed. Phorte, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O índio e espaço urbano**: breves condições sobre o contexto indígena na cidade. Cordis. Historia: Cidade, Esporte e Lazer. São Paulo. n.14. Jan/Jun. 2015.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. **Brincar e Mediação na Escola**. Revista Brasileira Ciência Esporte. Florianópolis. v. 34. n. 3. p. 633-648. Jul/Set. 2012.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. **In:_____**. SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. **Criança Indígena Ensaio Antropológico**. São Paulo: Globo, 2002.

NUNES, Pereira. Os índios Maués. 2. ed. reiv. Manaus. Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003. (Série: Poranduba, 4).

NUNES, Sheila; TORRES, Iraíldes Caldas. Dor e coragem no ritual da tucandeira: o significado mitopoético da virilidade. **In:_____**. TORRES, Iraíldes Caldas (Org.). **Mulheres Sateré-Mawé a epifania de seu povo e suas práticas sociais**. Manaus: Valer, 2014.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. **Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 19. n. 2. Maio/Agosto. 2015. 243-252. (Revista Eletrônica)

Reinaldo Matias Fleuri. Intercultura: estudos emergentes. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
RIZZINI, Irma. **Professores públicos sob o olhar vigilante dos pais**: manifestações da imprensa Paraense (1876-1888). Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006 p. 6343-6352.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Espelho Partidos**: etnias, legislação e desigualdade na Colônia. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política Indigenista no Brasil Imperial. **In:_____**. GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs). **O Brasil Imperial (1808-1889)**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

SANTANA, Wilton Carlos de. **Risco de uma Especialização Precoce**. 2006. Revista Eletrônica Digital Buenos Aires. Pedagogiafutsal.com.br.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos**. 2º. Ed. Porto Alegre: Edições. EST/ESEF – UFRG, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **In:_____**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígena na sala de aula**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Vanubia Sampaio; SECCHI, Darci. **Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia, da omissão das Políticas Públicas à omissão do pertencimento étnico.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul. v. 21. n. esp. p. 52-75, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/ser/index.php.reflex.>

SANTOS, Vanubia Sampaio; SECCHI, Darci. **Estudantes Indígenas em escolas urbanas de Rondônia:** da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. Revista Reflexão e Ação do Sul. V.21.n.esp.p. 52-75. Jan/jun. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Globalização e crise social da infância.** Relatório da disciplina Sociologia da Infância. Braga – PT: IEC – Uminho, 2005. (124-138)

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In:_____. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins:** Memória dos Acontecimentos Históricos. Manaus: Valer, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Jabuti, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física.** Revista Brasileira de Ciência Esporte. Campinas. v. 23. n. 2. p. 55-67. Janeiro. 2002. (Revista Eletrônica)

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In:_____. SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. **Criança Indígena Ensaio Antropológico.** São Paulo: Globo, 2002.

SOUZA, Elizabeth Cristina Siel Souza. **O processo de ensino-aprendizagem da criança Sateré-Mawé na cidade de Parintins-Am.** Universidade Federal do Amazonas –UFAM. Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia – ICSEZ. 2013. Monografia.

SOUZA, Perpétua; MARCIANA, Maria; TRINDADE, Ivana Ferreira. A História da Nossa Origem. In: _____. MICHELES, Adail Barroso; OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira (Org.). **História, Lendas e Mitos Sateré-Mawé.** Manaus: SEDUC/IER/AM.1998.

TEIXEIRA, Pery (Coord.). **Sateré-Mawé:** retrato de um povo indígena. Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Manaus. UNICEF. 2005.

TEIXEIRA, Pery; MAINBOURG, Evelyne Marie Therese; BRASIL, Marília. **Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos na Amazônia.** Dossiê. Caderno CRH, Salvador. v. 22. n. 57. p. 531-546. Set/Dez. 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A relação cultural e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinha da Amazônia.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de Setembro a 02 de Outubro de 2013, Goiânia – GO.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. **As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar.** Revista Teorias e Prática da Educação. v. 17. n. 1. p. 81-91. Janeiro/Abril. 2014. (Revista Eletrônica)

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. **O cosmopolitismo infantil:** uma causa (sociológica) juta. Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedade Contemporânea: reflexividade e acção. Braga-Portugal, 2004.

UGGÉ, Henrique. **As Bonitas Histórias Sateré-Mawé.** S.L.,1992.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena.** Revista O que nos faz pensar. n°. 18. Setembro/2004. (Revista Eletrônica)

VOSER, Rogerio da Cunha. **Iniciação ao Futsal ao Futsal Abordagem Recreativa.** Canoas: Editora da Ulbra. 3ª. Ed. 2004.

_____, Rogerio da Cunha; GIUSTI, João Gilberto. **O futsal e a Escola:** Uma perspectiva pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WOODWARD, Kathry. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. **In:** _____. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 10º. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.