



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

SHEILA ALVES DE ARAÚJO

**A CRIANÇA INDÍGENA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS NO
BRASIL: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**



Foto: AliceKohler

Belém/PA
2014



SHEILA ALVES DE ARAÚJO

**A CRIANÇA INDÍGENA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS NO
BRASIL: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.
Área de concentração: Educação

Belém/PA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Araújo, Sheila Alves de, 1977-

A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 - 2012) / Sheila Alves de Araújo. - 2014.

Orientadora: Laura Maria Silva Araújo Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Crianças indígenas - Pesquisa - Brasil. 2. Ensino superior - Brasil. I. Título.

CDD 22. ed. 305.80720981



SHEILA ALVES DE ARAÚJO

**A CRIANÇA INDÍGENA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS NO
BRASIL: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

BANCA EXAMINADORA

Laura Maria Silva Araújo Alves (Orientadora)
Dra. em Psicologia da Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA

Salomão Antônio Mufarrej Hage (Membro Interno)
Dr. em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Nazaré Cristina Carvalho (Membro Externo)
Dra. em Educação Física
Universidade do Estado do Pará -UEPA

César Augusto Castro (Membro Externo)
Dr. em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Sônia Maria da Silva Araújo (Suplente)
Dra. em Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA

Belém/PA
2014

AGRADECIMENTOS

A melhor maneira de se registrar a memória da gratidão não é, certamente, através das cuidadosas listas de pessoas e lugares que a página de agradecimentos comporta. A ajuda que recebemos acontece de forma bem mais casual. Dá-me um prazer especial observar que muitas das pessoas mencionadas abaixo já se sentaram conosco à mesa da cozinha. Foi nessa atmosfera que muitas vezes os relacionamentos acadêmicos se tornaram amizades duradouras (Bhabha, 2003, p.11).

Durante toda a minha trajetória muitas foram as dificuldades de realizar este estudo. Muitas lágrimas, perdas e dores, mas em meio as tempestades também vi o mar se acalmar e lá estavam eles: amigos. Amigos novos que conquistei e amigos antigos que conservei. Fui abençoada, pois “quem tem um amigo tem mais que um irmão”. E nesse espaço reservado aos agradecimentos, tomo emprestado alguns versos da poesia de Vinícios de Moraes: Amizade inseparável.

Eu talvez não tenha muitos amigos. Mas os que eu tenho são os melhores que alguém poderia ter. Além disso, tenho sorte, porque os amigos que tenho têm muitos amigos e os dividem comigo.

Essa jornada não seria nada fácil sem a mão protetora do meu **Deus**: autor e consumidor da minha fé, por me proporcionar a vitória em meio às provas, dando-me o conforto e alegria nesses momentos de dor e por me cobrir de bênçãos mesmo sem merecê-las. Além Dele, meus filhos **Nicolas e Fabrício Jr.**, presentes que o Senhor me deu para alegrar minha vida. Amo vocês!

Aos meus pais **Rosa Teixeira e Hajime Takeshita** (*In memoriam*) pelo apoio incondicional, e por ser o canal usado por Deus pra forjar meu caráter e solidificar minha fé, fazendo-me ver a importância de valorizar a família e os amigos e lutar por aquilo que acredito.

Os meus irmãos *Maria, Amparo, Fátima, Antônio, Tatsuzo* e também ao meu cunhadão *Hildebrando Júnior* por acreditarem em mim, ajudando-me no que fosse preciso para que eu chegasse até aqui.

Assim o meu número de amigos sempre aumenta, já que eu sempre ganho amigos dos meus amigos. Foi assim aqui, uns eu ganhei há tempos, outros são mais recentes.

Agradeço ainda aos colegas da turma de mestrado 2012 e do Grupo ECOS, *Valério Silveira e Everton Alves*, em especial as minhas queridas amigas: *Micheli Suellen, Ermelinda Nóbrega, Dorilene Melo, Marlucy Aragão, Joana Machado, Ana Miranda, Jacqueline Guimarães e Aline Fernandes*, exemplos de mulheres guerreiras, fortes e altamente competentes. Vocês são minha inspiração e quando crescer quero ser igual a vocês.

As amigas distantes, mas sempre presentes na minha memória: *Vanda Queiroz, Erondina Queiroz, Francinete Queiroz e Elza Freire*, por ser meu apoio em oração e pelo constante incentivo, fazendo-me acreditar sempre nos meus sonhos e nunca desistir deles.

É quem os deu não ficou sem eles, pois a amizade pode sempre ser dividida sem nunca diminuir ou enfraquecer. Pelo contrário, quanto mais dividida, mais ela aumenta.

Agradeço aos meus mui amados amigos que Papai do Céu me proporcionou conhecer e amar: *Cristina Brelaz, Welington Pinheiro e Luana Viana* pelos momentos agradáveis que passei e passo ao lado de vocês, pela ajuda, incentivo e força nos momentos difíceis. Agradeço pelas suas contribuições nas diversas vezes que estabelecemos diálogo que foram cruciais para que essa produção se concretizasse.

Entretanto, é preciso que se cuide um pouco das amizades. As mais recentes, por exemplo, precisam de alguns cuidados... poucos, é verdade, mas indispensáveis.

A minha querida Professora e orientadora *Laura Maria Silva de Araújo Alves* pela maturidade acadêmica que promoveu em minha pessoa em todas as aulas inspiradoras e pelos *insights* relevantes que ampliaram meu horizonte científico nos momentos de orientação. Você é um exemplo de profissional dedicada, humilde e cativante que não mede esforços para ajudar seus orientandos, pois mais que uma orientadora você é uma amiga. Agradeço a Deus por sua vida e por ter acreditado na minha capacidade de executar essa pesquisa. Na realidade, você foi e é o canal que Deus usou para abençoar minha vida, pois não fui eu quem a escolhi, você quem me escolheu. Muito obrigada professora!

Aos professores *César Augusto, Cristina Carvalho, Salomão Hage e Sônia Araújo* por terem aceitado o convite de participar da minha banca, certamente suas experiências e contribuições foram de suma importância para a conclusão dessa pesquisa.

À *Alice Kohler* por me permitir usar suas lindas fotos para enriquecer mais essa produção.

À CAPES, ao Governo Federal e a UFPA pela importante contribuição financeira para que esta pesquisa se concretizasse. Sem esse apoio certamente eu não teria alçado voos tão altos.

Prezo muito minhas amizades e reservo sempre um canto no meu peito para elas. É, sempre que surge a ocasião, também não perco a oportunidade de dar um amigo a um amigo, da mesma forma que eu ganhei. É não adiantam as despedidas, de um amigo ninguém se livra fácil. A amizade além de contagiosa é totalmente incurável.

Obrigada!

“Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre deixou perplexo a ideia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que ideia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante”

[Príncipe Michkin em O Idiota de Dostoiévsky]

*Ao Deus todo poderoso, a minha mãe (in memoriam),
aos meus amados filhos, presentes do Senhor, Nicolas e
Fabrício Júnior e a amiga-irmã Cristina Bresaz.*

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição da população indígena por estado	54
TABELA 2: Relações das 15 maiores populações indígenas	56
TABELA 3: Quantidade de estudos obtidos em cada busca por palavras-chave	74
TABELA 4: Dissertações e Teses que abordam a temática criança/infância indígena	74
TABELA 5: Trabalhos defendidos por ano	76
TABELA 6: Distribuição das Dissertações e Teses sobre infância por instituição	76
TABELA 7: Distribuição das Dissertações e Teses sobre infância indígena por região	79
TABELA 8: Distribuição das Teses e Dissertações sobre infância indígena por programa	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Recortes temáticos das Dissertações e Teses sobre infância indígena	80
QUADRO 2: Pesquisa do Eixo Temático 1: “Concepções étnicas de infância indígena”	86
QUADRO 3: Pesquisa do Eixo Temático 2: “Práticas Culturais da infância indígena”	87
QUADRO 4: Pesquisa do Eixo Temático 3: “Educação indígena”	89
QUADRO 5: Trabalhos que tratam das Concepções étnicas de Infância Indígena	91
QUADRO 6: Trabalhos que tratam das Práticas culturais da Infância Indígena	93
QUADRO 7: Trabalhos que tratam da Educação Indígena	98

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Interfaces entre as três categorias teóricas oriundas do objeto de investigação...	27
FIGURA 2: Dinamicidade cultural	44
FIGURA 3: Dados demográficos da população indígena no Brasil (1500-2010)	50
FIGURA 4: Mapa com a localização das reservas indígenas no Brasil.....	52
FIGURA 5: Distribuição da população indígena – IBGE (2010)	54
FIGURA 6: Esquema das seções identificadas nas Dissertações e Teses	85

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Criança indígena pescando	118
IMAGEM 2: Crianças indígenas interagindo entre si	118
IMAGEM 3: Crianças indígenas no momento da brincadeira	120
IMAGEM 4: Crianças indígenas no momento da brincadeira	120
IMAGEM 5: Crianças indígenas no momento da brincadeira	120
IMAGEM 6: Crianças indígenas no momento da brincadeira	120

A CRIANÇA INDÍGENA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS NO BRASIL: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as Concepções de Infância Indígena presentes em estudos acadêmicos produzidos no Brasil. Para os aportes deste estudo, considerou-se como questão norteadora: quais as concepções de Infância para as diversas etnias indígenas nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012? O objetivo geral consistiu em investigar as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012, visando (1) identificar e mapear essas concepções de infância indígena nas diversas etnias presentes nas produções acadêmicas; (2) descrever o processo de educação da criança indígena nas diversas etnias indígena brasileira; (3) abordar as práticas culturais da infância indígena mencionadas nesses estudos; (4) discutir a relevância, avanços e limites desses estudos para a compreensão da infância indígena no Brasil. O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento deste estudo foi de caráter bibliográfico tendo como fonte Dissertações e Teses coletadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2012 sobre a infância indígena. Para efeito de sistematização do corpus de análise desse estudo e facilitar a compreensão do material, as dissertações e teses foram organizadas em três eixos temáticos: (1) Concepção étnica de infância indígena; (2) Práticas culturais da infância indígena; (3) Educação indígena. A partir da escolha dos eixos temáticos, pensou-se em categorias que pudessem facilitar o entendimento da metodologia escolhida para essa dissertação. Então foi escolhida para cada eixo temático uma categoria, a saber: (1) Liberdade; (2) Brincadeiras; (3) Educação indígena (escolar e tradicional). No que tange às categorias, foi possível perceber quão importante foi mencioná-las neste estudo, pois entendê-las nos permitiu também trazer à tona o rico arsenal que emergem ao estudar as concepções de infância ligadas à liberdade, à brincadeira e à educação. Tais concepções nos permitiu ter um novo olhar a respeito da infância nas sociedades indígenas, a partir de avanços/limites. Os resultados mostraram também que os estudos sobre a infância e/ou a criança indígena é incipiente, principalmente no estado do Pará e isso se deve ao fato de que os pesquisadores locais ainda não despertaram o interesse pela temática em questão, sendo possível elencar algumas razões para esse “não interesse”: falta de motivação de pesquisadores nessa área, a inserção desses estudos em várias áreas do conhecimento que não necessariamente no campo da educação e o difícil acesso as comunidades. Percebeu-se também que as produções realizadas em nossa região sobre a temática infância indígena são computadas no local de origem dos pesquisadores que para cá vêm realizar seus estudos deixando a região Norte no limite das produções sobre infância indígena. Ademais, urge a necessidade de investigar a infância e/ou a criança que vivem nas mais diversas sociedades indígenas. Eis aí um grande desafio e intento a ser superado para a compreensão do universo infantil e suas lógicas de pensar a realidade, o aprendizado, como sujeito complexo e pleno, de modo que suas percepções do cotidiano da aldeia, da escola, da família, dos rituais e dos símbolos constituam-se em tarefa de suma importância.

Palavras-chave: Infância Indígena; Criança indígena; Liberdade; Brincadeira; Educação Indígena (escolar e tradicional).

A NATIVE CHILD IN ACADEMIC STUDIES IN BRAZIL: an analysis of scientific production (2001 - 2012)

ABSTRACT

This paper examines the conceptions of Indigenous Childhood in academicians present studies produced in Brazil. Contributions to this study, it was considered as a guiding question: what conceptions of Childhood for the various indigenous ethnic groups in academic productions in Brazil in the period 2001-2012? The overall objective was to investigate the conceptions of childhood to the various indigenous ethnic groups present in academic productions in Brazil in the period 2001-2012, aimed (1) to identify and map these conceptions of indigenous children in different ethnic groups present in academic productions; (2) describe the process of education of indigenous children in several Brazilian indigenous ethnicities; (3) address the cultural practices of indigenous children mentioned in these studies; (4) discuss the relevance, progress and limits of such studies to the understanding of indigenous children in Brazil. The methodological path followed for the development of this study was bibliographical whose source Dissertations and Theses collected on the portal of CAPES in the period 2001-2012 on indigenous children. For the purpose of systematizing the corpus of analysis of this study and facilitate understanding of the material, the theses were organized into three themes: (1) ethnic conception of indigenous children; (2) cultural practices of indigenous children; (3) Indigenous education. From the choice of themes, it was thought in categories that could facilitate the understanding of the methodology chosen for this dissertation. Was then chosen for each thematic axis a category, namely: (1) Freedom; (2) Play; (3) Indigenous education (traditional school). Regarding the categories, it was possible to realize how important it was to mention them in this study because it allowed us to understand them well to bring out the rich arsenal that emerge when studying the conceptions of childhood linked to freedom, play and education. Such conceptions allowed us to have a new look about childhood in indigenous societies, from advances / limits. The results also showed that studies of childhood and / or indigenous child is incipient, particularly in the state of Pará and this is due to the fact that local researchers have not yet awakened the interest in the topic in question, and list some possible reasons for this "no interest": lack of motivation of researchers in this area, the inclusion of these studies in various areas of knowledge that are not necessarily in the field of education and poor access communities. We also noticed that the productions performed in our region on the theme Indigenous children are computed at the source of the researchers who come here to study it in leaving the North in the limit of production on indigenous children. Moreover, there is an urgent need to investigate the childhood and / or children living in the most diverse indigenous societies. Here is a challenge to be overcome and attempt to understand the child's world and your logical thinking to reality, learning as complex and full guy, so their perceptions of everyday village, school, family, rituals and symbols constitute themselves into a task of paramount importance.

Keywords: Indigenous Childhood; Indian child; liberty; joke; Indigenous education (school and traditional).

SUMÁRIO

SEÇÃO I: INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO II: O SER INDÍGENA COMO MARCO SITUACIONAL	33
2.1. “Ser indígena” – Uma introdução às concepções do termo.....	34
2.2. “Novos índios” Invenção x reconstrução.	41
2.3. A presença da população indígena no Censo demográfico no Brasil.....	49
2.4 O processo histórico em que se consolidou a infância na modernidade	57
SEÇÃO III: A INFÂNCIA INDÍGENA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	71
3.1. Perfil das produções acadêmicas sobre infância indígena no Brasil	72
3.2. A organização do <i>corpus</i> da pesquisa: escolhas das Teses e Dissertações para análise ...	83
3.3. Descrição analítica do <i>corpus</i>	91
SEÇÃO IV – ANÁLISES SOBRE A INFÂNCIA INDÍGENA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	101
4.1. A concepção de infância indígena ligada à liberdade.....	106
4.2. Concepção de infância ligada às brincadeiras	113
4.3. Concepção de Infância ligada à Educação	125
CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE PRETENDEM FINAIS	140
REFERÊNCIAS	147



Foto: Alice Kohler

“No tocante aos trabalhos, pode-se dizer que as crianças Tapirapé aprendem brincando aquilo que é o trabalho dos adultos. O menino de três anos já tem um pequeno arco com flechas, cujo tamanho corresponde à estatura do dono. A menina de três anos já possui uma pequena peneira, cujo tamanho corresponde à estatura da dona. Assim os dois vão pescar como um casal adulto, o pequeno homem flechando os peixes, a pequena mulher recolhendo-os na peneira. Naturalmente, o tamanho dos peixes corresponde também à estatura dos pescadores. Voltando a casa põem os peixinhos na brasa, assando-os. Depois os comem, mostrando assim que Tapirapé de três anos já sabe tratar da vida. Crescendo menino e menina, crescem arco e peneira também, até alcançarem, estando na puberdade, o tamanho dum arco de homem e duma peneira duma mulher” (HEBERT, 1970).

O presente texto de dissertação intitulado **“A criança Indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)”**, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação, Cultura e Sociedade, tem como objetivo investigar as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012.

A motivação para a construção deste trabalho advém de minhas experiências com crianças com as quais, ao longo de minha trajetória acadêmica-profissional, tive a oportunidade de conhecer as diferentes realidades de alguns grupos infantis: crianças de escolas particulares e públicas, em situação de risco e de rua, de periferia (Benevides), crianças que cumprem medidas socioeducativas dentre outras. Contudo, a criança indígena como cerne de pesquisa aguçou o meu interesse. O primeiro contato com elas se deu por meio de uma parceria entre o Instituto Missionário Palavra da Vida (IMPV) em Benevides - PA e a Missão Evangélica aos Índios do Brasil (MEIBE) quando eles trouxeram alguns índios da etnia Kayapó para mostrar um pouco da sua cultura e do seu artesanato e lá estavam elas, as crianças, mostrando autonomia e destreza ao dialogar com os não-índios na intenção de que adquiríssemos um de seus produtos.

Esse contato com crianças indígenas, indubitavelmente despertou o meu interesse para adentrar no campo da infância. Então ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 2007, e posteriormente, no curso de Especialização em Gestão Educacional da Faculdade Ipiranga em 2011. Durante os cursos tive contato com pensadores da Psicologia e Educação que abordam o universo da infância tais como: Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Wallon entre outros.

Os autores destacados contribuíram muito para ampliar o conhecimento sobre desenvolvimento da criança e educação, o que despertou ainda mais o interesse pela infância no contexto do ensino-aprendizagem. A experiência como professora e o desenvolvimento de projetos educativos realizados em sala de aula me ajudaram a compreender a infância não só como uma fase de desenvolvimento, mas principalmente, a criança enquanto sujeito social e histórico e que produz cultura.

O termo infância fora recorrente nas disciplinas, nas leituras, nas rodas de conversa e em palestras vivenciadas nestas formações. Contudo, os trabalhos de conclusão de curso foram construídos a partir dos projetos que abordavam a criança e os processos de ensino-aprendizagem. As ideias de criança e/ou processo histórico em que se constitui a

infância ganharam visibilidade e corpo com o ingresso ao Programa de mestrado da UFPA/2011 em que submeti para análise o projeto sobre Educação Escolar Indígena, cuja proposta era uma pesquisa de campo no qual iria investigar o currículo e os processos de aprendizagem das crianças da Escola Indígena Kayapó, em São Félix do Xingu¹, a experiência foi satisfatória e o mesmo foi aprovado.

Já como mestranda e envolvida pelas novas discussões sobre a infância, instigaram-me a redefinir o objeto de estudo e minha temática. Então, foi lançado a mim o desafio de estudar a infância indígena nas produções acadêmicas, tal desafio me fez avaliar o quão seria interessante fazer um compêndio das produções acadêmicas sobre infância indígena no Brasil.

Assim, as discussões sobre a infância foram se materializando no decorrer do mestrado, sobretudo, nos debates ocorridos na disciplina “*Teoria da Formação Humana*” na qual discorri sobre autores e textos bases que tratavam da infância. Os debates nos permitiram, principalmente, um aprofundamento nas obras de intelectuais clássicos da História da Infância. Ainda no mestrado, pude participar de vários eventos científicos que me fizeram “ir mais além” e ter um olhar mais aprofundado sobre os estudos da infância, especialmente, sobre a infância indígena.

Ao iniciar minha incursão nos estudos sobre infância foi preciso, primeiramente, fazer o levantamento das produções acadêmicas no período de 2001 a 2012. Para isso adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia, e o local escolhido para selecionar as amostras que foram utilizadas no *corpus* desta pesquisa foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pela sua credibilidade e seriedade.

Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa, ou seja, é aquela que se realiza a partir do registro disponível em documentos impressos ou por meio digital, como teses, dissertações, livros, artigos bem como aquelas que decorrem de pesquisas anteriores. Utiliza-se nesse tipo de pesquisa, dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores cuja produção esteja devidamente registrada. Os

¹ **São Félix do Xingu** é um município brasileiro do Estado do Pará. Localiza-se a 1050 quilômetros da capital do estado. Possui área de 84 212,426 km². A escolha por essa comunidade se deu pelo fato de eu conhecer pessoas que trabalham com a educação das crianças indígenas Kayapó, o que facilitaria o acesso a essa comunidade indígena.

textos publicados tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados por pesquisadores nas mais diversas áreas do saber.

O levantamento realizado possibilitou o mapeamento das produções que abordavam a infância ou a criança indígena. Após o levantamento e a leitura dos resumos, comecei a garimpagem dos estudos acessando os sites dos Programas de Pós-graduações em todo o Brasil a fim de localizar os trabalhos que mais se aproximavam do objeto deste estudo.

No processo de leitura e seleção das Teses e Dissertações percebi, em algumas delas, que as discussões e as temáticas se aproximavam, por isso, foram criadas categorias analíticas como veremos detalhadamente na seção III deste estudo. Feito isso, foram selecionados para este estudo cinco produções acadêmicas que tratam da infância nas sociedades indígenas, sendo duas Dissertações e três Teses.

Ao concluir a leitura das Dissertações e Teses percebi o quanto foi importante ter uma visão holística das concepções de infância indígenas publicadas nos últimos onze anos (2001 a 2012)², percebi o quanto a visão que se tem desses povos se diferenciam da nossa (visão ocidental)³, principalmente, na forma como eles tratam e cuidam de suas crianças. Tive a percepção também de como seria enriquecedor desvelar as concepções de infância diferentes da nossa, haja vista, os estudos sobre crianças indígenas, enquanto objeto de investigação, serem poucos e todos os esforços dos pesquisadores ainda seriam insuficientes devidos sua complexidade.

Diante do exposto, elenquei alguns questionamentos sobre as concepções da infância indígena: Do que as crianças indígenas brincam? Como elas aprendem? Como passam o tempo no contexto da aldeia? Como as crianças são vistas pelos adultos? Como elas são educadas? Esses questionamentos me impulsionaram a investigar esse universo cheio de encantamento e mistério, pois desvelar a forma como as sociedades indígenas concebem a infância é resgatar também um pouco da nossa história, esquecida com a colonização do Brasil em que nos fora imposta uma nova forma de viver.

² Período em que houve maior número de publicações a respeito da infância indígena.

³ A definição de modernização origina-se de uma visão ocidental e eurocêntrica segundo a qual as sociedades seguem um padrão evolutivo, conforme descrito nas teorias da evolução sociocultural. De acordo com esta teoria cada sociedade evoluiria da barbárie para níveis sempre crescentes de desenvolvimento e civilização. Os estados mais modernos seriam também os mais ricos e poderosos, e seus cidadãos mais livres e com um alto padrão de vida, contudo, aquelas sociedades que não evoluíram segundo modelo implantado são tida como: inferiores, incivilizados, subalternas, primitivas, bárbaras, rudes e os sem cultura, como é o caso das sociedades indígenas.

Segundo Del Priori (2010) resgatar esse passado significa dar voz aos documentos históricos, examinando-os e extraíndo suas informações de forma minuciosa, ou seja, as lembranças mais apagadas. É também, pela voz dos professores, padres, médicos e educadores que se pode obter as informações das crianças no passado. Contudo, é preciso ter a consciência que a voz das concepções de infância parte dos adultos e da forma como eles retratam o estereótipo da criança no passado. Para eles, a criança ideal é aquela que é obediente, saudável e sem vícios. A criança que foge a esse padrão, por sua vez, achou os estigmas de sua exclusão, como por exemplo, as crianças pobres, mestiças e as que moram na rua.

Ademais, pode-se dizer que a infância é um campo bastante fértil no sentido de trazer à tona particularidades do universo infantil antes não percebida pelos adultos como a forma como se relacionam, do que gostam de brincar, o que gostam de fazer, como elas criam e recriam a cultura pelo simples fatos de observar os adultos fazerem. Autores como: Ariès (1981)⁴, Heywood (2004)⁵, Stearns (2006)⁶ Mary Del Priori (2010)⁷ dentre outros têm abordado, ao longo do século XIX, diversas concepções sobre o desenvolvimento da criança. Aspectos do universo infantil já fazem parte da pauta de pesquisas de grandes intelectuais da Psicologia, Sociologia, Educação, Medicina e Antropologia, contudo, ainda se mostra incipiente a historiografia da infância, sobretudo, da infância indígena no Brasil.

Margaret Mead (1975), por exemplo, questionava o pouco interesse da antropologia pela infância. Essa autora, que por décadas incluiu crianças em seus estudos

⁴ Philippe Ariès nasceu em Blois - Paris, em 21 de julho de 1914 e morreu em 8 de fevereiro de 1984) foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância. No seu trabalho "*A história Social da Criança e da Família*", Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade.

⁵ Colin Heywood, historiador inglês, em sua obra "*Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*" realiza um levantamento de documentos que nos indicam as maneiras de tratamento à criança e à infância, nos trazendo estudos e informações utilizadas por outros historiadores que, assim como ele, tiveram como ponto de partida os escritos de religiosos, médicos, folcloristas e outros observadores instruídos, ou seja, indivíduos "*externos aos grupos de discussão*".

⁶ Peter N. Stearns é um historiador americano que se dedicou ao estudo das práticas sociais das diferentes culturas e atividades que orientaram a escrita de importantes livros, como: "*A infância*", "*História das relações de gênero*" e a "*História da sexualidade*".

⁷ Mary Del Priori, Historiadora, escreveu e organizou ou colaborou em várias publicações, dentre eles a "*A História das crianças no Brasil*". A autora juntamente com historiadores, sociólogos e educadores abordam a infância nas diferentes esferas. Com sensibilidade e consciência empenham-se em crianças e, sobretudo, atentam ao legado do passado na situação atual, empenhando-se em transformar as crianças em sujeitos históricos. O livro retrata a realidade dos pequenos viajantes nas embarcações do século XVI, dos curumins catequizados pelos jesuítas, das crianças escravas, da infância de ricos e pobres, dos garotos participantes da guerra do Paraguai, dos pequenos operários, dos menores criminosos dos primórdios da industrialização, de doces memórias da infância de brincadeiras, de crianças carentes e exploradas como mão-de-obra barata. Todos os personagens que iluminam a história e constroem o presente das crianças do Brasil.

antropológicos, entende que a escassez de pesquisa sobre a infância se daria por conta da cultura ocidental dos antropólogos, que seria produto de séculos de história europeia em que a criança não recebia cuidados especiais e, muitas vezes, não era considerada um ser social completo.

O historiador francês Ariès (1981), em sua obra “*A História Social da Criança e da Família*”, descreve a trajetória da infância desde a Antiguidade até a modernidade, ajudando-nos a entender a criança e a família na sociedade europeia dos séculos XVI ao XX. Segundo o autor, não havia o “sentimento de infância⁸” na sociedade medieval, não significando que os pais negligenciavam, abandonavam ou desprezavam seus filhos, e sim que não havia qualquer diferença entre a criança e o adulto, diferente do “sentimento de infância” que se expressa na sociedade contemporânea.

A ausência do sentimento da infância levava a criança a ingressar desde cedo na sociedade dos adultos, tornando-se homem de tamanho reduzido (homem em miniatura) sem nenhuma característica particular do mundo infantil. E isso acontecia, na medida em que, ela (a criança) tivesse condições de viver sem as constantes intervenções da mãe ou da ama. Entre os séculos XVI e XVII começa a nascer no seio da sociedade europeia um novo sentimento da infância que podemos chamar de “paparicação”, como comenta Ariès (1981, p. 100): “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”.

Apesar desse novo sentimento de infância, a sociedade nessa época ainda não admite a ideia de amar as crianças, pois “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS 1981, p. 158), ou seja, a família não alimentava um sentimento existencial profundo frente às crianças, para eles as crianças na fase de “paparicação” eram consideradas seres lúdicos, servindo apenas para distrair os adultos com sua graça e inocência.

Foi a partir do século XIX que a criança começou a ser alvo de preocupação tanto por médicos higienistas como por instituições de proteção ao menor e até mesmo pelo

⁸ Ariès descreve que o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1981, p. 99).

próprio Estado. Tal preocupação com as crianças pode ser vista em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Nesse período, a criança começa a ter um lugar especial na família, ou seja, ela passa a ser objeto de investimento tanto de ordem educacional e econômico quanto afetivo.

É no decorrer do século XIX que os assuntos referentes à família e às crianças tornam-se dignos de atenção como aponta Badinter (1985, p.288-289):

No século XIX, o Estado, que se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinquente ou simplesmente carente, adquire o hábito de vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente contatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. [...] É verdade, não obstante, que a política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um patriarcado de Estado.

Apesar da aparente preocupação com as crianças, a infância, embora tenha se tornado um problema social desde o século XIX, ainda não tinha sido tomada como um problema de investigação científica. Só a partir do século XX que a Infância foi mais anunciada no campo das Ciências Humanas e Sociais, restringindo-se principalmente, ao domínio da Psicologia, onde configurou um campo próprio cujo conceito de criança estava fundado numa perspectiva biologizante, isto é, “a categoria substantiva, em que os processos sócio-históricos apenas influenciaram o curso de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas” (SARMENTO E GOUVEA, 2009, p. 7). Somente com o resgate de algumas produções nos campos da sociologia, antropologia e da história que alguns autores começam a discutir a importância de tomar as crianças como objeto de análise.

Apenas em 1973, por causa do artigo de Carlote Hardman, intitulado “*Cant here be an Anthropology of Children?*”⁹, ensaiava-se a proposta de criação de uma Antropologia da criança. Hardman afirma que existe uma dimensão particular da criança e que a antropologia deveria transpor a visão da criança como receptáculo dos ensinamentos dos adultos, ou seja, ela constituiria um grupo social que pode e deve ser estudado especificamente por si só e não apenas por extensão de outros.

Em 1979, a Organização das Nações Unidas realizou uma série de estudos que impactaram a opinião pública, que confrontaram o mundo inteiro com dados sobre a

⁹Pode haver uma antropologia da Infância? (tradução minha).

situação dramática que muitas crianças viviam. “Nesse período, foi criado o Dia Internacional da Criança”. A partir daí, a criança começa a deixar a invisibilidade e se tornar alvo de muitas organizações não governamentais voltadas para a proteção e assistência aos menores. Nesse mesmo ano, o Código de Menores Mello Mattos foi revogado, sendo substituído pelo Código de Menores de 79, que manteve a mesma linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil.

Richards e Light (1986) passam a produzir críticas a e, até então, dominante, Psicologia do desenvolvimento que vê a criança a partir dos vieses da Biologia e da Fisiologia. Isto é, não se pensa na criança como ser completo e autônomo. Segundo os autores as primeiras reuniões científicas interdisciplinares tiveram lugar, principalmente, nas esferas internacionais das Ciências Sociais cujo objetivo era discutir infância, como foi o caso, da *Ethnography of childhood workshops*¹⁰, onde foram apresentados os recentes estudos sobre etnografia da infância.

Vale frisar, que apesar de ter sido no século XX que houve uma maior organização por parte dos estudiosos em dar destaque ao tema da infância, desde o século XIX intelectuais discutiam a preocupação com os cuidados direcionados à criança. E isso pode ser exemplificado no estudo de Sabino (2012) que identificou a utilização de um manual de higiene, de autoria do médico Geminiano de Lyra Castro, publicado a partir de 1870 e especialmente voltado ao uso nas escolas do Pará. Outra obra de grande importância foi o Manual intitulado “Noções Geraes de Hygiene” (1912), escrito pelo Dr. Américo Campos que foi Inspetor Sanitário da capital do Pará vinculado à Inspetoria Geral do Serviço Sanitário do Pará, docente da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará e professor de Higiene da Escola Normal do Pará.

Contudo, o maior número de estudos sobre a temática em questão decorre da segunda metade da década de 90, em que surgem centros de investigação da infância, em que foram incluídas disciplinas sobre o tema nos cursos universitários e criados seminários para discussão e exposição de pesquisas e financiamento de projetos coletivos voltados para o estudo da infância. Também são financiadas investigações individuais no nível de pós-graduação e para publicações especializadas sobre o tema em questão.

Até então, o tema infância estava relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à maneira como se deveria educar e cuidar da criança não levando

¹⁰Etnografias de oficinas infantis (tradução minha).

em conta o reconhecimento da criança enquanto seres sociais e culturais. Para Ferreira (2002, p. 168-169), neste tipo de obra: “a criança não assumia a dignidade de objeto de estudo, apenas surgia como assunto sobre o qual se desenvolvia um discurso caucionado pela reputação intelectual do autor abordado”.

Diante desse contexto, o sujeito criança não era tomado enquanto objeto de investigação, pois se acreditava que ela era apenas um ser que precisava ser formado e socializado segundo os padrões estabelecidos pela sociedade que naquele momento estava se modernizando. Então, eram priorizados apenas os ensinamentos de cunho pedagógico.

No Brasil, a temática da infância só se tornou privilegiada recentemente através de um balanço da produção nacional por temas, realizado a partir de 212 textos presentes na resenha bibliográfica intitulada “Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura” de Alvim e Valadares (1988), que inclui uma “bibliografia sobre a criança pobre no Brasil” em que se discutiam, principalmente, os temas do trabalho infantil, a questão da delinquência, violência e criminalidade e os meninos de rua. Na leitura do texto, não se encontra um único título específico sobre as crianças das indígenas.

Nunes (2003) afirma que a ausência de informações e estudos em torno da temática infância e/ou sobre as crianças decorre do “adultocentrismo” que padroniza a cultura adulta como superior e predominante (visão ocidental). Visão partilhada também pela pesquisadora Antonella Tassinari. Para as autoras, tal visão não é difundida nas sociedades indígenas, pois as mesmas reconhecem a autonomia e a legitimidade das falas infantis.

Atualmente, muitos estudiosos tais como: Campos (2008), Corsaro (2002, 2005), Delgado e Muller (2005), Sarmiento (2003, 2006), Cohn (2009), Silva, Nunes e Macedo (2002) mostram a importância de se dar vez e voz às crianças nas pesquisas científicas. Isso se deve ao fato de tais pesquisadores reconhecerem as crianças não mais como um sujeito incompleto, imaturo, e sim como um ser histórico, social e cultural, criando, assim, a “categoria geracional” para descrever a criança. Tal termo despertou para a “emergência de um campo de estudos que toma as crianças como sujeitos concretos na vida social, produtores de uma cultura própria que merece ser considerada nos seus traços peculiares”, como afirmam Monteiro e Carvalho (2011, p. 2-3).

A importância de se estudar a infância¹¹ e/ou a criança¹² nas sociedades indígenas, segundo Nunes (2003), pode nos fazer enxergar a criança em novo ângulo (não aquele marcado por nossa visão ocidental do que é certo ou errado), mas pelo simples fato delas terem muito a nos dizer e também muito a nos ensinar, principalmente, no que tange às várias maneiras como as sociedades indígenas concebem a infância. A autora ainda acredita que tais pesquisas têm um grande impacto para os trabalhos que vêm se desenvolvendo desde os anos 90 na Antropologia da Infância, cuja tendência girava apenas em torno do problema urbano e do contexto escolar.

A preocupação em estudar a criança ou infância não tem se restringido apenas às Ciências Sociais, História ou a Pedagogia, muitas outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Pediatria, a Linguística dentre outras têm contribuído e muito para avanço das pesquisas, o que demonstra as diferentes concepções que se têm da infância. O paradigma em torno do conceito da criança e da infância mudou. Tais categorias não são vistas exclusivamente do ponto de vista biológico que as consideram seres em formação, incompletos que precisam ser educados e socializados. As relações sociais infantis são dignas de serem estudadas em si mesmas, segundo Sirota (2001), Sarmiento e Cerizara (2003).

Ferreira (2002, p. 49) comenta que tal preocupação traduz os diferentes modos que a sociologia, hoje, tem construído a infância:

[...] há perspectivas que têm tido como preocupação mostrar que a infância não é uma realidade finita com uma forma única, mas antes uma pluralidade de concepções que coexistem e são produto de uma construção social e histórica. Outras procuram mostrar que mesmo que a infância varie historicamente e os seus membros mudem continuamente, a infância é uma categoria estrutural distinta e permanente das sociedades

¹¹ Infância é modo particular, e não universal de pensar a criança. De acordo com Ariès (1981) é um construção social e histórica do ocidente o que denomina “sentimento de infância”. “Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e de paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização escolar”. (COHN, 2005, p.22)

¹² O termo criança na concepção de Cohn (2005) é um ser completo, autônomo, atuante, ou seja, é aquela que tem “um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 27-28). Portanto, nesse trabalho os dois termos serão utilizados para o melhor entendimento das concepções de infância indígena que estão presente nos estudos, pois embora as sociedades indígenas utilizem o termo crianças para designar menino e menina, entendemos que os ambos são essenciais já que na visão dos adultos as crianças indígenas são seres atuantes nas relações que constroem, e essa construção também está ligada a composição familiar, ao ambiente e as noções de maternidade e paternidade, e ao envolvimento com a cultura o que constitui a própria identidade indígena.

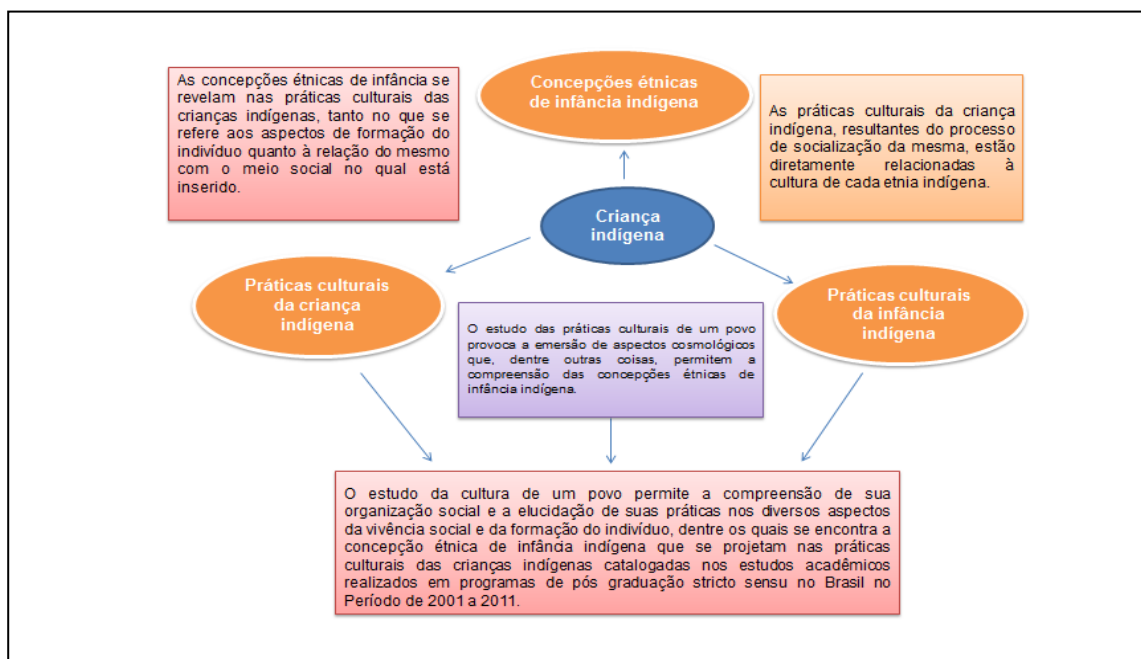
humanas. Outras ainda procuram enfatizar as crianças como atores sociais competentes, ou seja, com poder de ação e tomada de iniciativa, valorizando a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados social e culturalmente.

É notório como a infância e a criança têm ganhado destaque nas pesquisas. Todavia, faz-se necessário que os pesquisadores busquem apreender a singularidade das representações infantis, bem como, analisar a forma como a cultura geracional se constrói no interior de e no diálogo com a cultura mais ampla. Gouvêa (2002, p.18) discorre sobre isso:

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto.

Clarice Cohn (2009), também, discute em seu livro “Antropologia da Criança” a importância do sistema simbólico apontado por Gouvêa (2002). De acordo com a autora, é por meio desse sistema simbólico (objetos, brincadeiras, pinturas, relatos e crenças) que a criança vai construindo o próprio conhecimento e formulando um sentido ao mundo que a rodeia. Sendo assim, a diferença entre adultos e crianças não é quantitativa e sim qualitativa, ou seja, a criança não sabe mais nem menos, ela sabe outra coisa. Com base no exposto, o esquema a seguir apresenta as interfaces entre as três categorias teóricas oriundas do objeto de investigação, a saber: concepções de infância indígena, práticas culturais da infância indígena e educação indígena (tradicional e escolar).

Figura 1 – Interfaces entre as três categorias teóricas oriundas do objeto de investigação



Fonte: ARAÚJO, Sheila (2013).

Pode-se observar na trama, que a relação entre as categorias, de certa forma, se converge, no sentido de que tanto as práticas culturais da infância indígena como a educação se projetam nas concepções étnicas de infância indígena.

Portanto, pode-se dizer que compreender e conhecer o universo infantil indígena não é uma tarefa fácil e nem simples. Segundo Tassinari (2007), para tanto, é preciso nos desvencilhar dos conceitos de “candura e crueldade” que por muito permeou o pensamento ocidental como afirma a autora na descrição abaixo:

Para nos aproximarmos dos conceitos nativos de infância, será importante manter uma distância dessas duas imagens, tanto da candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância. Será preciso buscar as formas indígenas de conceber as crianças e os adultos, para poder compreender as relações estabelecidas entre eles. A literatura da última década que vem focalizando e procurando escutar a criança indígena revela possibilidades de vivenciar a infância com muito mais independência e autonomia do que poderíamos supor, já que estamos muito marcados por uma noção de infância como etapa incompleta da vida, dependente da instituição escolar e das atividades dos adultos (TASSINARI, 2007, P.13).

A autora fala que para entendermos o universo infantil indígena e as formas como eles (indígenas) tratam a infância, faz-se necessário manter distância dos preconceitos, dos

estereótipos e visões da sociedade branca (ocidental), pois o que parece errado para outras culturas, para a cultura indígena, não é. Além do mais, não se pode definir um modo único de conceber a infância, pois são muitas as sociedades e variadas as formas de tratá-la nesse período de vida.

De acordo com os grupos indígenas analisados neste estudo foi possível perceber a presença e a participação das crianças em todas as atividades bem como a não separação entre o mundo adulto e infantil. Isso não quer dizer que as sociedades indígenas não se preocupam com o bem estar de suas crianças, mas que o processo de aprendizagem se dá na interação com os adultos e com outras crianças, e na forma como elas circulam por todos os espaços da aldeia, o que lhe é permitido enquanto criança, pois para as comunidades indígenas as crianças são os olhos e os ouvidos, sendo importantes mediadoras nas diversas entidades cósmicas.

Para Tassinari (2007) as contribuições dos autores no campo da Antropologia da criança só comprovam as particularidades das crianças que vivem nas diversas sociedades indígenas no Brasil, principalmente, no que se refere ao respeito, ao lugar e ao sentido que cada sociedade atribui à criança, pois é na especificidade de cada cultura que se constitui sua pessoa. Segundo a autora, além das idades socialmente definidas e das etapas e ciclos de vida, aos processos de socialização, transmissão de conhecimentos e aprendizagens, é possível perceber, nestes estudos, o reconhecimento, por parte das sociedades indígenas, da autonomia e das habilidades de suas crianças, do seu papel como mediadoras de entidades cosmológicas e na organização social do grupo, bem como os cuidados dispensados na produção de corpos saudáveis.

Vale ressaltar que ao reconhecermos a alteridade, as especificidades e os processos histórico-culturais das diversas sociedades indígenas como muito distintos dos vividos pela sociedade ocidental¹³, garante-se, por sua vez, outras possibilidades de construção social da infância, bem como outras formas de sociabilidade infantil. Neste sentido, pode-se perceber que as situações da vida cotidiana em que as crianças e os

¹³ O conceito da parte ocidental do mundo tem sua origem na civilização greco-romana na Europa, com o advento do cristianismo. Na era moderna, a cultura ocidental tem sido fortemente influenciada pelas tradições de movimentos como o Renascimento, a Reforma Protestante, o Iluminismo, e tem sido moldada pelo expansivo colonialismo europeu do século XV ao XX. Seu uso político foi temporariamente alterado por um antagonismo interno durante a Guerra Fria, no fim do século XX (1947-1991). No sentido cultural contemporâneo, o mundo ocidental inclui a Europa, além de muitos países de origem colonial europeia na América e na Oceania, como Estados Unidos, Canadá, Argentina, Brasil, Chile, Austrália, Nova Zelândia, entre outros. http://pt.wikipedia.org/wiki/Mundo_Ocidental < acesso em 15 de Janeiro de 2014.

adultos participavam juntos de um mesmo evento constituem importantes momentos da sociabilidade, caracterizando também situações de aprendizagem.

Feita todas essas considerações, definiu-se como questão central: quais as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012? A partir dessa questão geradora, outras foram adotadas para nortear este estudo: (1) Quais as concepções de infância indígena para as diversas etnias em estudos acadêmicos no Brasil no período de 2001 a 2012? (2) Como se dá a educação da criança indígena para as diversas etnias brasileira? E como se constrói essa educação? (3) Que práticas culturais da infância indígena são mencionadas nesses estudos? (4) Qual a relevância, avanços e limites desses estudos para a compreensão da infância indígena no Brasil?

O recorte temporal adotado neste estudo justifica-se pelo fato de ser este período (2001 a 2012), o espaço de tempo em que mais se encontrou publicações sobre a infância indígena no Brasil. Esta dissertação congrega uma seção que aborda a esse respeito - *A infância indígena nas produções acadêmicas no Brasil – trajetória metodológica*.

Sendo assim, o objetivo geral desta dissertação é investigar as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012. Para tanto, o estudo visa extrair das Dissertações e Teses as concepções de infância indígena presente nesses estudos, de forma mais específica objetiva-se: (1) identificar e mapear as concepções de infância indígena nas diversas etnias em estudos acadêmicos no Brasil no período de 2001 a 2012; (2) descrever o processo de educação da criança indígena nas diversas etnias indígenas brasileiras; (3) abordar as práticas culturais da infância indígena mencionadas nesses estudos; (4) discutir a relevância, avanços e limites desses estudos para a compreensão da infância indígena no Brasil.

A partir do mapeamento realizado sobre a criança e/ou a infância em sociedades indígenas foi constatada uma incipiência de produções referentes à temática em questão. Inclusive, no levantamento feito nos Departamentos de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará foi encontrada apenas uma produção de **Assis da Costa Oliveira cujo título é: Direitos Humanos dos Indígenas Crianças: perspectivas para a construção da Doutrina da Proteção Plural (2012)** localizada no departamento de Pós-graduação em Direito da referida instituição e discute as possibilidades de inserção jurídica dos indígenas

crianças no âmbito dos Direitos Humanos. Tudo isso torna relevante a presente pesquisa, tendo em vista que o estudo da criança indígena no Pará é incipiente, no sentido de que os pesquisadores locais ainda não despertaram o interesse pela temática em questão.

Dessa forma, esse estudo é importante para a linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade porque investiga e problematiza a questão da infância vinculada a outra realidade: a realidade da criança indígena e suas diferentes formas de ver e viver o mundo ao seu redor. Tendo em vista que o mesmo contribuirá significativamente para a construção de um arcabouço teórico importantíssimo para outros pesquisadores e com as possibilidades de ações práticas e conscientes, e conseqüentemente poderá identificar e responder aos questionamentos que atualmente emergem da infância nas sociedades indígenas brasileiras.

Segundo Ferreira (2002, p. 258), o estado de arte caracteriza-se, em se fazer, primeiramente, um levantamento bibliográfico e descritivo de uma produção acadêmica em determinada área de conhecimento com a finalidade de responder em que aspectos as pesquisas vêm sendo privilegiadas, abrangendo um mapeamento, organização e discussão de uma produção acadêmica.

Com o significativo aumento de publicações científicas no Brasil em diversos meios de comunicação (periódicos, eventos, revistas, organizações como, por exemplo, a CAPES) tem-se buscado delimitar e conhecer o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento. E nesse sentido, que Pillão (2009, p.45) afirma que a cada dia é crescente o número de pesquisas denominada estado da arte:

Estado da arte tem sido entendido como uma modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações – estado da arte, estado do conhecimento, mapeamentos, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudo delimitado no tempo e no espaço geográfico.

Melo complementa o que foi dito por Pillão (2009) e destaca que:

Esses estudos de mapeamento do estado do conhecimento de uma determinada área acadêmica, em diferentes épocas e lugares, buscam identificar e analisar tendências temáticas e metodológicas e

principalmente resultados, tomando como material de análise estudos específicos traduzidos em artigos, publicações em anais e, especialmente em dissertações e teses acadêmicas (MELO, 2006, p.62).

Para a construção do estado da arte sobre a infância indígena no Brasil foi realizado levantamento no Banco de Teses e Dissertações no portal da CAPES utilizando as palavras-chave “criança indígena” e “infância indígena”, com recorte de tempo entre 2001 a 2012. Na escolha do *corpus* levou-se em consideração o critério de aproximação dos textos com a temática do trabalho que tratavam especificamente das concepções étnicas de infância indígena. Na seção III deste trabalho apresento de forma detalhada o processo de recolha, seleção dos trabalhos, extração das informações, sistematização e procedimentos de análise realizados sobre o material selecionado.

Esta Dissertação de Mestrado estrutura-se em cinco seções. Na primeira seção — **Introdução** — destaca-se inicialmente as motivações pessoais e profissionais para escolha da temática de dissertação e uma breve discussão teórica sobre o objeto de estudo. Em seguida, apresentam-se as questões norteadoras, objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Na segunda seção — ***O Ser Indígena como marco situacional*** — aborda-se o processo de constituição do ser indígena desde a Colonização até os dias atuais até porque historicamente a relação entre índios e brancos foi marcada pelos constantes conflitos. Foi abordada nessa seção também a questão dos novos índios e a presença dos mesmos no censo demográfico bem como o processo histórico em que se consolidou a infância na Modernidade. Na terceira seção — ***A Infância Indígena nas Produções Acadêmicas no Brasil: trajetória metodológica*** — demonstra-se detalhadamente como foi realizado o mapeamento das produções acadêmicas sobre infância indígena nas Dissertações e Teses no período de 2001 a 2012 catalogadas no banco de dados da CAPES a fim de trazer à tona o levantamento do quantitativo das pesquisas. Demonstra-se ainda nesta seção a definição do *corpus* que foi utilizada para análise da infância indígena em três eixos-temáticos: concepções de infância indígena, educação e práticas culturais das crianças nas diversas sociedades indígenas. Na quarta seção - ***Análises sobre Infância Indígena nas Produções Científicas*** — Nesta seção abordo sobre os estudos que tratam da infância e/ou a criança indígena no Brasil o que nos permite compreender as concepções étnicas de infância indígena. Apresento as práticas culturais percebidas nos diversos aspectos da vivência social e da formação do indivíduo; posteriormente, discuto as concepções de infância

indígena ligadas à liberdade, às brincadeiras e à educação das crianças nas diversas sociedades indígenas constituídas nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012. E por fim, as *Considerações finais* – nessa seção aborda-se a relevância desse estudo para se compreender as concepções étnicas de infância indígenas no Brasil, bem como os avanços e limites desses estudos, mostrando assim, riqueza do tema para produções futuras.



Fotos: Alice Kohler

SEÇÃO II: O SER INDÍGENA COMO MARCO SITUACIONAL

“...as sociedades ditas ‘primitivas’ são importantes não, como se crê, às vezes, enquanto testemunho de nosso passado, mas como testemunho de um presente que poderia ser outro: ela mostra, antes de tudo, que o modelo em que estamos imersos, de ‘desenvolvimento’ a qualquer custo, é apenas um entre os possíveis” (CUNHA, 1989).

2.1. “Ser indígena” – Uma introdução às concepções do termo

O ser humano passa por inúmeras transformações tanto no âmbito epistemológico quanto educacional, social, político e econômico. Tais mudanças são de suma importância para o desenvolvimento do próprio homem. Assim, tanto a Antropologia quanto a Educação e as demais ciências têm contribuído para que o homem encontre mecanismos que o ajudem a compreender esses acontecimentos. Nesse processo de transformações em que as crianças (indígenas) também participam e vivenciam, emergem adaptações e negociações culturais no grupo em que estão inseridas.

Antes da chegada dos europeus ao território brasileiro, os habitantes que aqui viviam não eram chamados de índios. Tal termo “veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI”, como explica Jacupé (1998, p.13), ou seja, esse nome foi dado pelos europeus aos primeiros habitantes do Brasil.

No Brasil, a simbiose entre índios e brancos apresenta-se como um dos temas relevantes no âmbito da ciência antropológica. A esse respeito, destaco os trabalhos de Oliveira (1976) que define identidade como um sistema de ideias, de representação coletiva, sendo o sistema interétnico um tipo de relação criada entre as populações em contato, possuidoras de diferentes culturas. Para Guerra (2001), a noção de identidade social remete ao plano das representações que são produzidas nas relações sociais conflituosas que se estabeleceram na dimensão da estrutura social. Tal identidade social implica não só uma representação de si, como também uma visão de mundo. Nas palavras de Brandão (1986), a identidade é o reconhecimento social da diferença.

Historicamente, a relação entre índios e brancos foi marcada pelo conflito. Nesse processo, a sociedade brasileira atribuiu nomenclaturas, significados, estratégias de poder, criando instituições e políticas a fim de inserir e enquadrar os índios ao modelo da cultura dominante. Exemplos desse modelo de cultura dominante podem ser percebidos ao longo da história brasileira. O historiador Alves (1993) discorre sobre o período colonial, e ressalta a tentativa da Coroa portuguesa em transformar os índios em súditos do rei, num agricultor produtivo para servir aos interesses da Metrópole.

A partir de uma breve incursão pela história do Brasil, é possível identificar que durante séculos os povos indígenas eram tratados como “selvagens”, “bárbaros”, “incivilizados”, “os sem cultura” e que o único propósito da Igreja e do Estado era a

catequização e “civilização” desses povos. O projeto colonial não permitia variações além daqueles que fixavam por princípios e considerava os índios seres socialmente inferiores. E nesse sentido, a política estava na necessidade de transformar os índios em cidadãos portugueses úteis à Coroa. Foi, então, criado o Diretório dos Índios em 1756, cuja intenção era a necessidade de civilizar os índios, haja vista, que o olhar direcionado a eles era de que os mesmos eram incapazes.

Diante disso, o papel missionário era estabelecer no meio deles valores laicos, que permitiria resgatar os indígenas da condição de miséria e selvageria, introduzindo-os assim no mundo civilizado. As estratégias utilizadas para civiliza-los foram “o casamento, o ensino da língua portuguesa e o trabalho” (COELHO, 2008, p. 100). Tais interesses situaram o processo de civilização como um empreendimento laico, no qual a experiência, o exemplo e a adoção de valores civis se tornaram essenciais.

Nesse sentido, como lei colonial, o Diretório dos Índios ressaltou não apenas as mudanças sentidas pelas populações indígenas, como também, empreendeu uma enorme inflexão na estratégia das políticas indigenistas promulgadas até então. Todas essas leis atuavam sobre a arrematamento, o domínio e a distribuição da mão-de-obra, ou seja, elas incidiam diretamente sobre os mecanismos de transformação das populações consideradas inferiores, incivilizada, miseráveis e subalternizadas, garantindo a cristianização desses povos. “A apropriação de costumes e objetos e a instituição de uniões interétnicas resultaram do convívio – frequentemente violento – de colonos e indígenas, sem que a legislação tivesse qualquer participação positiva” (COELHO, 2008, p. 100).

Segundo Gomes (2012), durante o Império, a questão sobre os direitos indígenas foi um tema muito debatido no meio político e jurídico. José Bonifácio enviou às cortes portuguesas um conjunto de propostas que envolviam a catequese e civilização dos índios em primeiro de junho de 1823. A mesma foi dissolvida por D. Pedro I o qual no ano seguinte sequer mencionou a existência dos índios, remetendo a questão para o âmbito das províncias.

Foi no período imperial que a Lei de 27 de outubro de 1831 foi promulgada, e essa foi a primeira medida de importância protecionista aos Povos indígenas, pois além de revogar as Cartas Régias que decretavam as guerras, pôs fim à servidão dos índios. O Ato adicional de 1834 determinou às Assembleias Legislativas provinciais e aos Governos o cuidado com a civilização e a catequese dos índios. O binômio “catequese e civilização”

sempre foi, ao longo de todo o período colonial e imperial, uma dupla inseparável que além de tirar dos índios a liberdade também lhes tirou a autonomia. Contudo, não foi suficiente para que os índios saíssem da condição de sujeitos incapazes tanto política quanto mental e juridicamente.

Em 1850, anunciou-se a chamada “Lei das Terras”, a qual oficializou o latifúndio, porém não permitiu o direito a posse, ou seja, além de essa Lei tirar dos índios o direito pela posse da terra ainda os condenou a se tornarem posseiros sem-terra, uma vez que para adquirir tais direitos “era necessária à apresentação de doações de sesmarias ou a compra às províncias, o que acabou excluindo pequenos lavradores independentes e muitas aldeias indígenas” (GOMES, 2012, p. 87).

No período republicano, nos anos do Estado Novo (1937 a 1945), a política indigenista de Getúlio Vargas pautou-se na ideologia do trabalho em que só era considerado cidadão brasileiro quem desenvolvia uma atividade produtiva, quem compreendia o trabalho como um direito, um dever. Ribeiro (1986) ressalta que os postos indígenas vinculados ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que estavam abandonados há anos, foram novamente reinstalados e as suas atividades de pacificação reiniciadas. Nesse contexto, os postos indígenas tiveram um papel primordial, pois de acordo com Saraiva (2000), índio para ser considerado cidadão teria que desenvolver uma atividade produtiva, no caso o trabalho agrícola.

A teoria da aculturação proposta por Galvão (1960) mostrava o processo de integração das sociedades indígenas. Acreditava-se que, na relação de contato, os índios iriam, aos poucos, perdendo seus valores e crenças até o seu desaparecimento completo. Portanto, a ideologia do trabalho evidenciada na era Vargas contribuiu para que se pensasse que mais cedo ou mais tarde, os grupos indígenas estariam desintegrados no interior da nação brasileira. Oliveira (1976) propõe o modelo de “fricção interétnica”¹⁴ e

¹⁴ Ao contrário dos estudos sobre aculturação, aqueles voltados essencialmente para a descrição dos processos de difusão, transmissão e assimilação de “traços culturais”, os estudos sobre a fricção interétnica têm por base o exame de relações sociais entre os grupos tribais e os segmentos regionais da sociedade brasileira aos quais estão ligadas; passa-se assim de uma orientação “culturalista” a uma orientação teórica de caráter sociológico. Esta teoria também é resultado igualmente da crítica da teoria da aculturação, o contato como “Fricção Interétnica”, como oposição. Parte do princípio e esse estudo deve ser visto como uma concepção e totalidade sistêmica. Sendo assim, o contato é concebido como relação processual no interior de um sistema interétnico. A ênfase não se dá no patrimônio cultural, mas “nas relações que existem entre as populações ou sociedades a que se relacionam” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1978, p. 85)

Ribeiro (1970) o de “transfiguração étnica”¹⁵. Ambas as teorias redirecionaram os estudos sobre índios no Brasil na medida em que incorporaram em suas análises a relação de dominação e conflito, até então ausente no modelo de aculturação.

É nesse sentido que Darcy Ribeiro (1977, p.14) assevera que apesar dos povos indígenas terem sido submetidos a um processo que os forçam a transformar constantemente sua cultura, nas palavras do próprio autor “transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio”, eles ainda são capazes de criar e recriar suas concepções de mundo, buscando religar a cada momento o que ocorre com a natureza com o dinâmico ordenamento do mundo social e, assim, vivenciam as constantes transformações da sua cultura.

Considerando-se, então, que a identidade é uma construção social, a identidade do índio também não deixa de ser, ela não pode e nem deve ser estudada de forma estática, estagnada no tempo. Pelo contrário, como afirma Maher:

A identidade do índio, [...] é, então, um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico. [...] o isolamento geográfico e cultural não é pré-requisito para a existência ou a manutenção da indianidade (MAHER, 1996, p. 21).

Oliveira (1976) depreende a simbiose entre índios e brancos como uma totalidade, em que é preciso compreender não somente a sociedade indígena, mas também a sociedade nacional. A partir dessa compreensão, o autor ressalta a noção de sociedade, na qual índios e brancos serão observados não de modo particular, mas no contexto, enquanto categorias sociais e coletivas que constituem uma relação conflituosa.

Oliveira (1976) propõe uma tipologia de situações de contato, em que é possível “unidades étnicas”¹⁶ considerando os componentes étnicos envolvidos. No mesmo

¹⁵ A teoria da Transfiguração Étnica surgiu como uma crítica à teoria da aculturação. Segundo Ribeiro, "em sua formulação original, estes estudos se limitaram ao exame dos contatos diretos e contínuos, este processo sendo necessariamente concebido como bilateral e explicado em termos de adoção seletiva de elementos culturais estrangeiros. Muito rápido, entretanto, a necessidade impõe-se de incluir na análise todos os tipos de contato interétnico, e de levar em conta as situações nas quais o processo era unilateral ou, pelo menos, não afetava necessariamente as duas etnias presentes" (RIBEIRO, 1977, p. 12). Essa teoria foi desenvolvida para explicar as situações de desigualdades relacionadas a partir de questões postas através da cultura.

desenrolar, analisa o caráter contraditório da identidade e as simetrias e assimetrias que caracterizam essas situações. A noção de identidade, segundo este autor, contém duas perspectivas: a pessoal e a social (ou coletiva). A identidade étnica é vista como um caso particular de identidade social, que deve ser entendida no âmbito das relações interétnicas, ou seja, a identidade surge por oposição, sendo que ela não se afirma isoladamente.

Segundo Oliveira (1976), a noção de índio esteve diretamente associada à ideia de “pureza”, isto é, havia dois pontos de vistas para o Ser “índio puro”: 1) ponto de vista biológico - aquele que não tem cruzamento com “não índio”; 2) ponto de vista cultural – não ter sofrido a influência da civilização. A partir dessa concepção, Oliveira (1976) reforça que o índio, na relação de contato, deixaria de ser índio, abandonando visão simplista do ser índio, que é o foco central para o entendimento do fenômeno interétnico, pois não é o patrimônio cultural, na visão do autor, que determina o ser ou não ser índio, mas as relações sociais estabelecidas pelas populações, pois a preocupação demasiada com a cultura leva-os a reduzirem o sistema intercultural que é de suma importância para compreender a relação entre índios e brancos, pois não basta entender somente a sociedade indígena, é preciso também compreender a sociedade nacional como descreve o próprio autor:

Ora, tal preocupação com a cultura leva-os a reduzirem o “sistema interculturais” a elementos que lhes parecem estratégicos para a investigação, mas que, não obstante, não contém – a meu ver – os aspectos mais significativos dos sistemas (OLIVEIRA 1976, p.84).

Diante dessa afirmação, Oliveira Filho (1988), ao apresentar o conceito de “situação histórica” em que além da Sociologia, a História também é relevante para a compreensão da relação entre índios e brancos, o mesmo acredita no dinamismo das relações sociais cujo foco da descrição e análise são objetos históricos concretos numa dimensão temporal e não estrutural. Ele faz crítica à perspectiva estruturalista que parte de uma teoria geral e faz exclusão à história do contato, despercebendo no fenômeno as contradições que existem. As situações de contato e assimilação são múltiplas e a familiarização com cada caso é que produz perspectivas adequadas.

¹⁶ “Diferentes grupos indígenas em interação afirmam suas respectivas identidades por meio de um sistema de referências ou de categorias construído como uma ideologia de relações intertribais” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2003, p. 122).

Desse modo, Oliveira Filho (1988, p.58), afirma que a “[...] ideia de índio genérico, em que as particularidades culturais desapareceram, não são de um todo real, pois o sentimento de ser diferente subsiste, o processo de assimilação não se completaria ainda que seja elevado o grau de integração”. A visão do autor é importante porque nos leva a refletir que “[...] a produção de um conceito que permita entender a pluralidade, pois cada situação é uma situação, sendo que a mudança ocorre de forma diferenciada”. Finalmente, para Cardoso de Oliveira (2003), o contato interétnico precisa ser entendido como as relações que têm lugar entre indivíduos e grupos de diferentes procedências “nacionais”, “raciais” ou “culturais”.

A abordagem do autor não só permitiu ter um novo olhar para os estudos em etnologia indígena, mas também permitiu que o contato passasse a ser visto não somente como um único processo, mas como vários, nos quais as sociedades indígenas exercem um papel dinâmico, rompendo com o paradigma de que essas eram sociedades acéfalas, cujo fim era o total desaparecimento. A partir deste enfoque, os índios se apropriam de elementos da sociedade nacional, realizando uma nova leitura. Situam-se neste contexto indígenas com suas associações, assim como os processos de invenção de suas identidades.

Os índios interpretam a visão que têm de si e da realidade que os cercam através do contato com o outro, e, para poderem ter espaço na sociedade brasileira tomam a identidade como um instrumento de luta. Ressalta-se que o processo histórico no qual os índios foram submetidos não foi um só, sendo importante desvelar as especificidades em que os índios estão inseridos.

Pode-se dizer então, segundo Petersen, Bergamachi e Santos (2008), que cada povo indígena tem sua maneira particular de viver, envolvido por uma cosmologia que os diferencia da cosmologia ocidental moderna, porém apresenta traços que os assemelha devido ao contato com os não indígenas. Contudo, apesar da relação entre índios e não-índios e das transformações ocorridas em que ambos foram modificados, porém cultivando antigas formas de ser e estar. “As comunidades indígenas ainda mantêm acessa sua tradição oral, sua língua, seu modo de viver, entre outros elementos que expressam suas concepções de mundo, inspirada na ancestralidade e reatualizadas no presente” (PETERSEN, BERGAMACHI E SANTOS, 2008, p. 144).

O problema vivido pelas diversas sociedades indígenas desde a colonização até os dias atuais encontra-se no campo dos estudos sobre a construção do conhecimento

histórico marcado por críticas à colonização e à subalternização dos outros conhecimentos por uma perspectiva moderna/eurocêntrica, cujo pensamento se autodescreve como mais desenvolvido e superior, considerando assim as demais culturas e povos como primitivos, bárbaros e rudes, como descreve Quijano:

Durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia foi se constituindo um complexo cultural conhecido como a racionalidade-modernidade europeia, na qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo (QUIJANO, 1991, p. 440).

Desconstruir a visão tradicional da Modernidade, procurando questionar o discurso da ciência moderna, configura-se não somente outro espaço para produção do conhecimento, mas uma maneira diferente de pensar “o paradigma do outro” e a possibilidade de falar sobre o mundo, bem como sobre os “conhecimentos de outra forma” (ESCOBAR, 2003, p. 53).

Com a intensão de desconstruir o pensamento eurocêntrico é que surge, desde o final dos anos de 1990, um grupo de intelectuais nascidos em países da América do Sul e Caribe, e que, a partir do trabalho em seus países e nas universidades estadunidenses, formaram uma comunidade de argumentação em torno de um conjunto de problemáticas da modernidade. Esse grupo inclui os nomes de Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, Javier Sanjinés, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Freya Schiwy, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, e Fernando Coronil, associados às universidades latinoamericanas e estadunidenses. Tal comunidade é denominada *projeto de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano* (ESCOBAR, 2003) ou grupo modernidade/colonialidade (CASTRO – GOMES; GROSFUGUEL, 2007).

O conjunto de argumentações proposto por essa comunidade não deve ser entendido como um fenômeno estritamente intraeuropeu, e sim como uma construção simbólica e histórica que nasceu da violência do colonizador ou da subalternidade dos povos originários da América Latina e de outras regiões periféricas do mundo. Seus estudos são de suma importância, pois analisam um conjunto de categorias da modernidade/colonialidade, nos diversos campos do saber tais como: da Filosofia, dos

Estudos Culturais, da Sociologia, da História, da Análise Literária e da Educação como descreve Quijano:

Na América Latina, a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas de um massivo e gigantesco extermínio dos indígenas, principalmente para seu uso como mão-de-obra. (...), pela violência da conquista e das enfermidades. A repressão cultural junto com o genocídio massivo levou a que as altas culturas da América se convertessem em subculturas campesinas iletradas, condenadas à oralidade. Isto é, despojadas de padrões próprios de expressão formalizada e objetiva, somente através dos padrões culturais dominantes, ainda subvertendo-os em certos casos, para transmitir outras necessidades de expressão. América Latina é, sem dúvida, o caso extremo da colonização cultural da Europa (QUIJANO, 1991, p. 439).

Na citação de Quijano (1991) a forma repressiva pelo qual passou diversas comunidades (negros, índios, mulheres, crianças e etc) tidas segundo o ponto de vista eurocêntricos, como inferiores, foram colonizadas ao extremo, o que as levou praticamente ao genocídio tornando-se subculturas iletradas, condenadas apenas à oralidade despojadas de quaisquer padrões próprios de expressão.

É nesse sentido que Escobar (2003), discute a importância do “conhecimento de outro” e o “outro mundo”, o que é certamente possível com o investimento na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, capaz de questionar a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos (neste caso também a criança indígena) propondo uma maneira diferente de pensar a realidade dos grupos subalternos, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está imbricada em tais conhecimentos. A principal força motriz é uma reflexão contínua sobre a realidade cultural e política da América Latina, incluindo o conhecimento dos grupos subalternizados explorados e oprimidos.

2.2. “Novos índios” Invenção x reconstrução.

Resultados que amenizavam a fluidez dos índios no interior da sociedade brasileira não se confirmaram, a realidade demonstra o crescimento da população indígena e o surgimento de um novo vetor de estudo para a Antropologia, que é o surgimento dos chamados “novos” índios em algumas regiões do país (OLIVEIRA FILHO, 1994). A

característica desses “novos” índios consiste no fato de serem populações integradas aos contextos regionais (OLIVEIRA FILHO, 1999) e que se destacam por uma forte miscigenação étnica. Segundo Arruti (2000), esses grupos constroem-se em torno de uma dualidade simultânea entre remanescentes/emergentes qualidades que, segundo seu ponto de vista, podem ser semanticamente contraditórias, mas se completam historicamente.

Para Arruti (2000), esses “novos” índios são remanescentes por não ser possível ser simplesmente índio devido serem grupos de caboclos descendentes de indígenas colonizados, não possuindo nenhum signo exterior reconhecido pela agência indigenista oficial como pela ciência etnológica. São emergentes uma vez que representam a aparência de nova identidade étnica, não exibindo nenhuma óbvia continuidade histórica com povos indígenas. Entretanto, isto não os impediu de preservarem suas identidades. A emergência dessas identidades tem se constituído num dos principais desafios para os estudiosos.

Sobrinho (2009) aborda a respeito da emergência dessas identidades e dá destaque para o povo Sataré-mawé que vive em bairro da cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Segundo o autor, muitos foram os conflitos entre o povo Sataré e os não-indígenas, pois estes não aceitam a forma como aquele povo se organiza e nem a presença de seus rituais e da sua tradição. Embora essa comunidade indígena viva no limite entre preservar sua cultura e resistir à cultura da sociedade branca, isso se torna quase impossível, pois seus filhos estudam nas chamadas “escolas de branco”.

O povo Sataré dá importância à criança, pois entende que elas têm um papel vital na organização de sua comunidade, por isso, a criança participa efetivamente nas atividades, o que contribui para consolidar a alteridade ética de seu povo, pois o processo de urbanização, imposto pelo contexto da cidade, fez com que esse povo criasse uma série de estratégias para garantir o “sentido de pertença ao seu grupo étnico e deixar fluir nas crianças esse sentido na vida cotidiana da comunidade e nas relações que estabelecem com elas, transmitindo todo um arsenal a partir de sua cosmovisão de mundo que represente o Ser Sataré-Mawé” (SOBRINHO, 2009, p. 201).

Para Oliveira Filho (1994, p. 328), a questão dos “novos” índios deve ser entendida sob “[...] o signo da invenção da cultura, com um resolutivo movimento de afastar o viés etnológico de buscar, no presente, culturas autênticas”, ou seja, a problemática dos “novos” índios corrobora para não se pensar a cultura como algo estático e, sim, deve-se

ressaltar o seu aspecto dinâmico. Alguns autores destacam o aspecto criativo dos grupos étnicos no processo de reconstrução de suas identidades. Ricoeur afirma que é preciso:

Reconhecemos nos grupos étnicos a capacidade de manter sua identidade não sob a forma de uma substância imutável, mas sob a forma de uma fidelidade criadora em relação aos acontecimentos fundadores que os instauram no tempo. [...] a continuidade com o passado é sempre estabelecida por processos criativos. (RICOEUR apud POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p.165).

Hobsbawm (2002) assevera que as tradições e costumes inventados não ocorrem de forma espontânea, mas são possibilidades criativas encontradas pelos grupos étnicos frente as possíveis mudanças ou ameaças pelas transformações histórico-sociais, ou seja, geralmente é utilizada a força como forma de controle social. Giddens (2001) por sua vez, afirma que todas as tradições foram inventadas, não havendo uma sociedade inteiramente tradicional. O autor ainda ressalta que é utopia pensar que as tradições são fechadas às mudanças, elas evoluem com o passar do tempo, sendo constantemente inventadas e (re) inventadas.

A vivência do conflito e da transformação é, assim, na compreensão de diversos autores, responsável pela implementação de uma dinâmica de (re) criação identitária. Sendo assim, pode-se afirmar que se as tradições podem ser “inventadas”, como alegou Eric Hobsbawm (2006), as identidades também podem ser inventadas dependendo das necessidades e histórias de cada povo ou grupo étnico. Contudo, essas tradições inventadas, ainda segundo o autor, “[...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição...” (HOBSBAWM, 2006, p.9), o que nos remete a uma ação colonizadora advinda do processo de globalização.

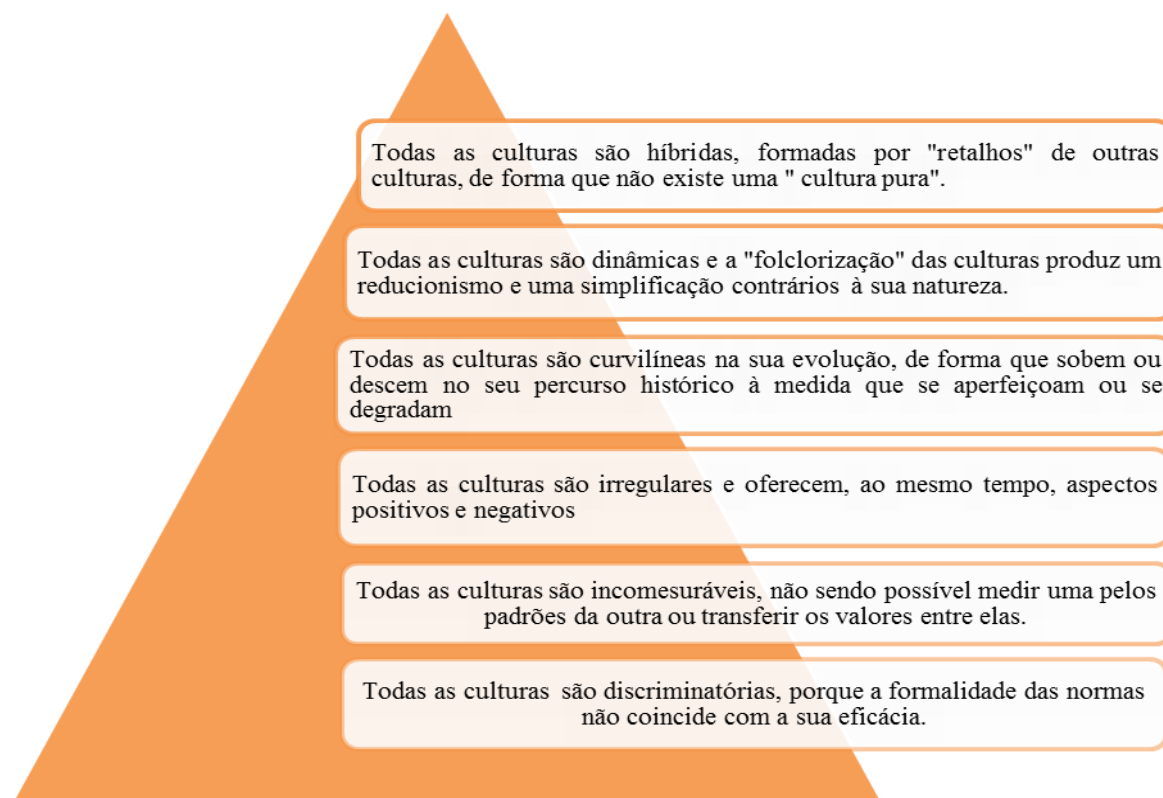
Castell (1999) discorda dos autores acima, ao afirmar que não se trata de uma invenção. Hall (2001) justifica o posicionamento desses teóricos em torno desta questão. Para Hall (2001) o efeito da globalização sobre as identidades produz possibilidades e novas formas de identificação, levando o homem a compreender o seu passado a fim de melhorar o futuro, tornando as identidades mais políticas, diversas e menos fixas, unificadas ou trans – históricas. Assim, reclamam o estudo da identidade, alargando ainda mais o interesse pelo estudo da memória.

Ainda de acordo com esse autor, seu efeito geral permanece contraditório, algumas identidades perpassam ao redor do que se convém chamar de “tradução”, tentando resgatar sua pureza e redescobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas, estando sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença.

Santana (2009, p. 92) afirma que as transformações advindas dos processos de globalização “conduzem a enfrentamentos paradoxais, na medida em que o mundo se torna ao mesmo tempo grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado, desterritorializando saberes e culturas, cosmovisões, desenraizando gentes, coisas e ideias, dando a impressão de que tudo é fluido, leve, cambiante”.

Por sua vez, Soriano (2004) ao tratar da dinamicidade cultural em seus estudos, aponta seis características que são comuns em todas as culturas; como se demonstra na figura 2:

Figura 2 - Dinamicidade cultural



Fonte: Soriano, 2004. ¹⁷

¹⁷ SORIANO, Ramón. **Interculturalismo: entre liberalismo y comunitarismo**. Córdoba: Almuzara, 2004.

Roque Laraia (1986) reforça a dinamicidade cultural apresentada por Soriano (2004) e diz que tal dinamicidade cultural existente entre as culturas estão suscetíveis a transformações decorrentes tanto do próprio sistema interno quanto das trocas estabelecidas pelo contato com outras culturas. É interessante notar que o sujeito pós-moderno é conceituado como não tendo uma identidade fixa e/ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL 2001, p. 13). Pode-se entender, a partir de então, que os conceitos de tradição e tradução como afirma o próprio autor estão,

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2001, p. 88).

No que diz respeito às identidades, há uma oscilação entre Tradição e Tradução e esta tem se tornando mais evidente no cenário global. Em toda parte, estão surgindo identidades culturais que não são fixas, que estão suspensas, e variam entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o fruto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

A tradição, por exemplo, vincula-se à presença do passado, isto é, à memória. Não sendo possível separar a tradição da transmissão, pois se refere aos conhecimentos, práticas e valores transmitidos de geração a geração, de forma oral ou pelo hábito. Ela precisa ser constantemente alimentada, transmitida, para que se mantenha, para que não se perca com o processo de mudanças trazido pela globalização. “Fazer uma simples referência ao passado é um ato que mantém preservada a memória. A memória, para sobreviver, precisa de ritos e ordenações, ao contrário do esquecimento que ocorre de uma forma natural e espontânea” (JESUS, 2010, p. 4).

Partindo desse pressuposto, é natural pensar na identidade como estando destinada a desaparecer ou a acabar num lugar ou noutro através do processo de assimilação e homogeneização devido às transformações que estão ocorrendo com a chamada globalização. Mas esse pode ser um falso dilema. Pois há a possibilidade da “Tradução”.

A “tradução” pode ser entendida como aquelas formações de identidade que atravessam as fronteiras naturais. São geralmente compostas por pessoas que foram dispersas de sua terra natal e mantem fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que estão inseridas, sem serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

Robins (1997 apud HALL, 2001) toma por base a problemática dos “novos índios”, no sentido de que estes se encontram no limiar quanto à identidade. No dizer de Hall (2001), “os homens traduzidos têm que aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas”. A realidade que se apresenta para os “novos índios” transita ora no seu mundo, ora no mundo dos brancos, conseguindo se transportar entre as fronteiras, porque suas identidades não são fixas, mas suspensas dependendo do contexto onde se encontram. É nesse movimento entre tradição e tradução que surgem as culturas híbridas produzidas na modernidade tardia, como afirma Carneiro da Cunha (1986, p.99):

a “cultura original” de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos.

O que Carneiro da Cunha (1986) quer dizer é que apesar do contato intenso com os contextos nacionais em que ocorre a excitação de identidades indígenas contrastantes, esse embate de sociedades diferentes resulta no processo de formação de culturas de contraste e não na desintegração cultural das sociedades indígenas. Partindo desse viés, construir identidades não se torna meramente uma questão de vontade, geralmente essas identidades são construídas nas relações de poder, em que as “fronteiras” entre índios e não índios aos poucos vão sendo delimitadas, um terreno onde trocas, conflitos e consensos moldam o jeito de ser de cada um.

Inspirado nessa perspectiva é que Aníbal Quijano (1991) tenta entender o sistema mundial e seu padrão global, diferenciando e classificando a população do mundo, apelando para o discurso racial em prol da exploração capitalista. Escobar (2003)

argumenta que é uma questão essencial, um desafio para a modernidade a partir da perspectiva da colonialidade e é, talvez, o problema central. Suas perguntas e propostas teóricas visam compreender a experiência da modernidade o que também invoca uma epistemologia, um sujeito e um projeto político que questionam os modelos eurocêntricos de conhecimento e agência.

Mignolo (2003, p.74), por sua vez, relaciona modernidade com colonialidade, e pensa a noção sistema-mundo como sistema-mundo moderno/colonial. Na visão do autor, a modernidade “[...] leva nos ombros o pesado fardo e a responsabilidade da colonialidade”, como explica:

[...] o fato é que a economia capitalista mudou de rumo e acelerou seu processo com a emergência do circuito comercial do Atlântico, a transformação da concepção aristotélica da escravidão exigida tanto pelas novas condições históricas quanto pelo tipo humano (por ex.: negro, africano) que se identificou a partir desse momento com a escravidão e estabeleceu novas relações entre raça e trabalho. A partir deste momento, do momento de emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como autoimagem do poder (MIGNOLO, 2005, p. 74-75).

A colonialidade do poder, uma das categorias do pensamento decolonial, segundo o autor, permite fazer uma análise profunda do poder nas sociedades e pode ser entendida como uma classificação social da população mundial de acordo com os rígidos padrões civilizacional europeu, em detrimento às outras formas de organização social, a citar: a indígena, a dos negros africanos, entre outras.

A ideia de raça, por exemplo, foi uma das estratégias da racionalidade-modernidade europeia de impor um modelo de civilização ao mundo. Raça refere-se a uma “[...] construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO 2005, p. 227-228). O racismo, por sua vez, seria o complexo de ideias, imagens, valores, atitudes e práticas sociais que operam com base na ideia de relações raciais entre o dominador e o dominado. Foi a partir

desse novo padrão de poder que a população da América, e, posteriormente, o mundo foram classificados.

No entanto, a "raça" e "racismo" não estão associados a todas as colonizações que já ocorreram, mas, a partir da colonização da América com surgimento do mundo capitalista. Em outros contextos coloniais, não existem raças, mas 'etnia' e 'nacionalidade', como "[...] a discriminação não é baseado em diferenças biológicas, mas na valorização social e cultural das atividades de cada grupo" (QUIJANO, 1993, p.3).

Quijano (2005) entende que raça é uma categoria mental da modernidade, e não era conhecida da América. Contudo, as relações sociais que foram fundadas a partir dessa ideia produziram identidades sociais historicamente novas na América: *índios*, *negros* e *mestiços*. É importante dizer que na medida em que as relações sociais se configuravam, eram relações de dominação, as identidades também foram associadas ao padrão de dominação que estava sendo imposta. O autor em questão conclui sua tese ressaltando que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Compreende-se a partir daí que o capitalismo colonial/moderno e o mercado mundial atuam com a divisão racial do trabalho. Isto é o que Quijano chama de *intersubjetividade mundial*, ou seja, é o controle hegemônico europeu e ocidental sobre a cultura e o intelecto dos povos dominados. É durante esse processo que ocorre a apropriação de conhecimentos úteis tanto para o desenvolvimento do capitalismo como também para todas as formas de repressão da produção de conhecimento dos colonizados.

É nesse contexto que o eurocentrismo se situa como a base que justifica a adoção de uma nova perspectiva histórico-temporal que coloca os colonizados como a imagem do passado europeu e a Europa como sendo o ponto mais alto da trajetória histórica. Isto cria as dualidades presentes nas categorias: “[...] Oriente-Occidente, Primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa.” (QUIJANO, 2005, p. 211).

Contestar as dualidades impostas pela racionalidade moderna parte das exterioridades, que de acordo Mignolo (2010) consiste no que fica de fora da modernidade, àquilo que o ideário moderno determina que deva ser conquistado, colonizado e dominado e convertido tendo como base o progresso. Partindo dessa perspectiva é que Novaes (1993, p. 46) resalta que “é no campo da cultura e nas relações entre o poder e a cultura que as

sociedades indígenas conseguem articular seus processos de resistência à sociedade envolvente”. Assim, no processo de contato entre as sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico resiste à dominação e às cominações da sociedade dominante. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados, sendo possível o entendimento das diferenças culturais entre a sociedade indígena e a sociedade envolvente sem que as mesmas sejam suprimidas, mas reformuladas.

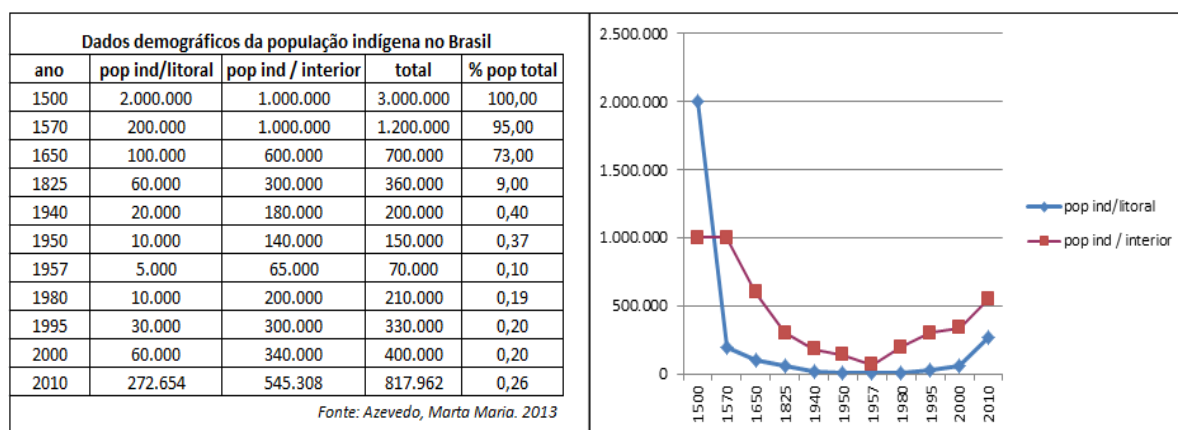
Pode-se incluir, nesse contexto também, a criança indígena por ter um papel ativo nas relações que constrói, não sendo apenas produzidas pelas culturas, mas por terem a capacidade de produzir e reproduzir a cultura, ou seja, elas possuem uma autonomia cultural em relação ao adulto. Negar isso seria negar também um sistema simbólico que as mesmas compartilham com o mundo adulto, tendo como resultado uma cisão entre os mundos, tornando esses mundos incomunicáveis.

2.3. A presença da população indígena no Censo demográfico no Brasil

Ao analisar a história dos povos indígenas desde 1500 até a década de 1970, pode-se perceber que a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos. O desaparecimento dos mesmos passou a ser visto como uma eventualidade histórica, porém inevitável. Entretanto, este cenário começou a dar sinais de mudança nas últimas décadas do século passado. A partir de 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional, no entanto, as informações eram oriundas do quesito “cor/raça”.

Contudo, os dados da FUNAI revelaram que na década de 90, houve um grande aumento no contingente de brasileiros que passou a se considerar indígena, cerca de 150%. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total do Brasil aumentou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. O crescimento anual foi de 10,8% da população, a maior taxa dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6%. A figura 3, a seguir, mostra os dados demográficos da população indígena no Brasil desde 1500 a 2010.

Figura 3 – Dados demográficos da população indígena no Brasil



Fonte: Gráfico retirado do site da FUNAI¹⁸

Os dados demográficos demonstrados na figura 3 e retirados do site da FUNAI revelaram que no ano de 1500 a população indígena era de 100%, ou seja, havia no Brasil 3.000.000. No ano 1570 a 1957 a população indígena decresceu a passos largos, chegando a 70.000 indígenas em 1957, um decréscimo de 99,9%, o que comprova o quase desaparecimento a população indígena no Brasil, levando-se em consideração, é claro, o ano de 1500 quando os colonizadores começaram a chegar e a habitar no território nacional brasileiro. A partir de 1980, a população volta a crescer, chegando em 2010 a 0,26% um total de 817.962 indígenas. Embora esse crescimento seja pequeno, já indica que a população indígena encontra-se em plena recuperação geográfica.

Por sua vez, o IBGE revelou em seu censo, realizado em 2010 que houve o aumento da proporção de indígenas urbanizados. A população indígena no Brasil, segundo resultados desse Censo Demográfico, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. As amostras revelaram que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) também registrou 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao Órgão Federal Indigenista.

Devido transformações ocorridas com o processo da globalização, pode-se perceber que as populações indígenas vêm sofrendo, em sua grande maioria, uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas respostas para a sua

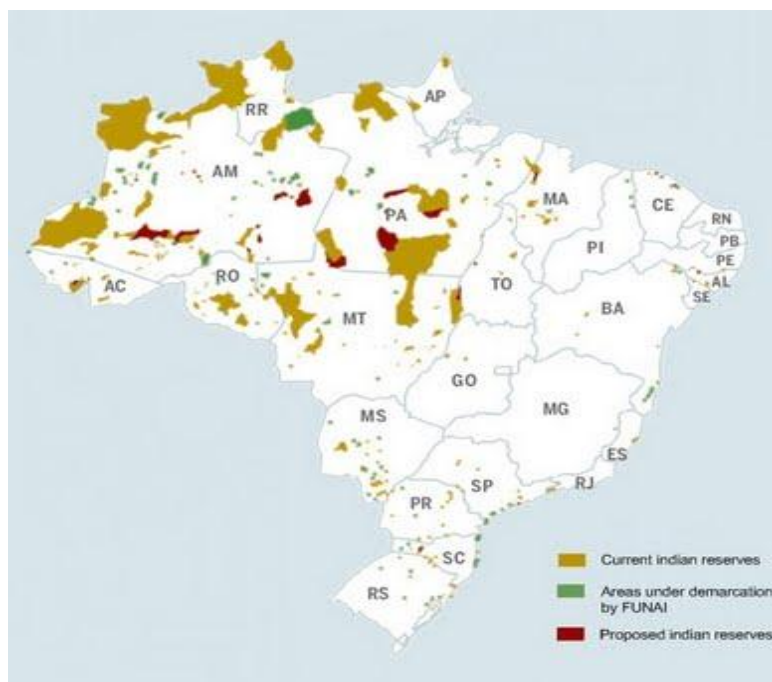
¹⁸ <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0> > acesso em 15/01/2014.

sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. É comum assistir nos noticiários reportagens que envolvam os povos indígenas. Muitos são os problemas enfrentados pelas comunidades indígenas, tais como: invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades.

De acordo com os dados do censo do IBGE realizado em 2010, atualmente, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas, sendo que 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Ao longo das duas últimas décadas, foram feitas melhorias no sentido de reverter a ausência de dados sobre os indígenas nas estatísticas nacionais brasileiras. É o caso dos censos decenais dirigidos pelo IBGE. No Censo de 1991, por exemplo, foi incluída a categoria “indígena” como mais uma alternativa de resposta para a questão sobre a “cor/raça” presente no questionário da amostra, o que se repetiu em 2000.

Já o censo 2010, além do quesito “cor/raça”, foi incluída também no questionário básico uma investigação sobre a etnia, a língua falada para aqueles que se declaram indígenas, e ainda, para os residentes em terras indígenas que não se declaram indígenas, mas se consideravam indígenas. Vale frisar que a etnia e a língua falada são de suma importância para a caracterização da realidade indígena de qualquer país e tais dados não foram incluídos nos censos demográficos de 1991 e 2000, o que permitiu o recenseamento de toda população indígena existente no país. O mapa a seguir mostra a localização das reservas indígenas existentes no Brasil.

Figura 4 - Mapa com a localização das reservas indígenas no Brasil



Fonte: Mapa retirado do Google imagens ¹⁹

Como já mencionado aqui, existem no Brasil cerca de 817.963 mil indígenas representadas em 305 etnias. De acordo com Censo (2010) estas etnias são formadas por pequenos grupos populacionais por todo o país, principalmente em reservas indígenas, em cidades próximas a estas reservas, e nas grandes capitais, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste como podem ser visualizados no mapa. Para o pensamento do século XIX que afirma que estas populações estavam diminuindo e dentro de um século ou mais, não existiriam mais, a realidade se revelou outra.

Levando-se em consideração as 274 línguas indígenas faladas no Território Nacional (para pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade), o Censo (2010) revelou que 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais de idade declararam falar uma língua indígena: dentro das terras, 57,3% e, fora delas, somente 12,7% ainda eram falantes. Considerando o contingente de indígenas investigados em 2010, 76,9% falavam português, sendo que fora das terras praticamente todos os indígenas falavam português.

Vale lembrar que apesar do Brasil possuir uma imensa diversidade étnica e linguística, e estar entre as maiores do mundo, sendo inclusive, a maior da América do Sul.

¹⁹ <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2011/09/lei-11645-e-o-ensino-indigena.html> > acesso em 15/01/2014

Pode-se dizer que toda essa diversidade é um fator de enriquecimento cultural da nacionalidade. Atualmente, o Brasil é mais indígena do que se pode imaginar. Embora tenha sofrido diversas transformações culturais por processos civilizatórios (casamento, o ensino da língua portuguesa, catequização, religião e o trabalho) ao longo desses 500 anos, a presença indígena pode ser percebida no tipo físico e nos costumes dos diversos segmentos da população, especialmente entre os brasileiros da Amazônia, do Nordeste e do Centro-Oeste. Se for verdade que as sociedades indígenas no Brasil estão reduzidas a uma pequena fração do que foram no passado, também é verdade que essa parcela da população encontra-se atualmente em plena recuperação demográfica.

Um estudo realizado por Darcy Ribeiro, na década de 20, sobre a população indígena demonstrou certo aumento no seu contingente populacional, muito embora acreditasse que a presença de índios estava condenada a uma redução que não os condenaria ao desaparecimento, como relata o próprio autor:

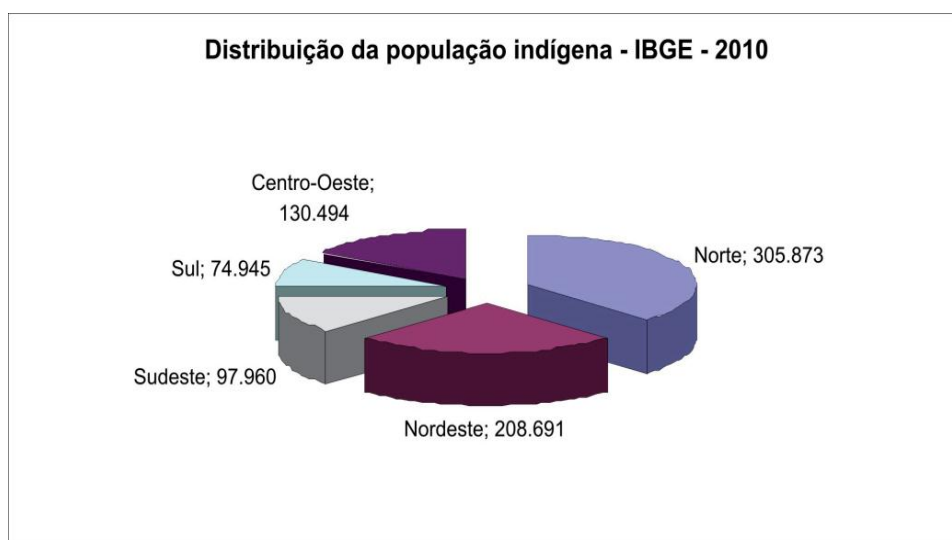
Prevê-se uma redução progressiva da população indígena, à medida que diversos grupos passem na condição de isolamento à de integração. Essa redução não condenará a parcela indígena da população ao desaparecimento como contingente humano, porque os grupos indígenas, ao alcançarem a integração, tendem a experimentar certo grau de incremento demográfico. Esse incremento, que, presentemente, permite a alguns refazer parte do seu montante original, poderá levar muitos grupos a aumentar sua população, desde que lhes sejam asseguradas condições de vida adequadas (RIBEIRO, 1996, p. 501).

Um estudo posterior de Ribeiro o fez exultar com o crescimento da população indígena. Para ele:

A grande novidade com respeito aos povos que sobreviveram aos séculos de extermínio, até agora, é que vão sobreviver no futuro. Ao contrário do que temíamos todos, estabilizaram-se suas populações e alguns povos indígenas estão crescendo em número. Jamais alcançarão o montante que tinham nos primeiros tempos da invasão europeia, perto de 5 milhões. Metade deles na Amazônia, cujos rios colossais abrigavam concentrações indígenas que pasmaram os primeiros navegantes. Foi realmente, espantosa, até agora, a queda abrupta e contínua de cada população indígena que se deparava com a civilização. Mas veio a reversão, os índios brasileiros já superaram muito os 150 mil a que chegaram aos piores dias. Hoje, ultrapassam os 300 mil e esse número vai crescer substancialmente (RIBEIRO, 1995, p. 329).

A confiança do antropólogo Darcy Ribeiro vem se confirmando nos dados do último censo demográfico realizado no Brasil pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), em 2010. Na figura 5 vemos a distribuição da população indígena, por região:

Figura 5 – Distribuição da população indígena – IBGE - 2010



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010).

Com base na figura 5 a maior concentração de indígenas está localizada na região Norte com 305.873, cerca de 37,39% da população nacional. Já na região Nordeste vivem cerca de 208.691 indígenas, o que corresponde a 25,51%; a região Centro-Oeste com 130.494, o que equivale em percentuais a 15,95%; a região Sudeste com 97.960 mil indígenas, e por fim a região Sul que concentra a menor população indígena do país cerca de 74.945, o equivalente a 9,16%. A tabela 1 mostra a distribuição da população indígena nos estados brasileiro:

Tabela 1 - Distribuição da população indígena por estado

Tabela 1 - Distribuição da população indígena por estado			
Unidades de Federação	População	% Total	
Amazonas	168,680	20,6	
Mato Grosso do Sul	73,295	9,0	
Bahia	56,381	6,9	
Pernambuco	53,284	6,5	
Roraima	49,637	6,1	

Mato Grosso	49,538	5,2
São Paulo	41,794	5,1
Pará	39,081	4,8
Maranhão	35,272	4,3
Rio Grande do Sul	32,989	4,0
Minas Gerais	31,112	3,8
Paraná	25,915	3,2
Ceará	19,339	2,4
Paraíba	19,149	2,3
Santa Catarina	16,041	2,0
Acre	15,921	1,9
Rio de Janeiro	15,894	1,9
Alagoas	14,509	1,8
Tocantins	13,131	1,6
Rondônia	12,015	1,5
Espírito Santo	9,160	1,1
Goiás	8,533	1,0
Amapá	7,408	0,9
Distrito Federal	6,128	0,7
Sergipe	5,219	0,6
Piauí	2,944	0,4
Rio Grande do Norte	2,597	0,3
Total	817,963	100%

Fonte: IBGE, Censo demográfico, 2010.

Ao analisar os dados da tabela 1, pode-se perceber que das Unidades da Federação, o Estado do Amazonas é o que possui a maior população indígena autodeclarada do País, 168,680 mil, o que corresponde a 20,6%. O Rio Grande do Norte é o estado com a menor concentração da população indígena 2.597 mil o que equivale em percentuais a 0,3%. Levando em conta o quesito de índios que vivem na cidade e em terras indígenas, o censo 2010 revelou que cerca de 530 mil índios vivem em terras indígenas e 360 mil vivem na cidade. No entanto, em 1950, segundo as pesquisas do antropólogo Darcy Ribeiro, os índios somavam cerca de 100 mil indígenas. Nesse período muitos indígenas foram mortos, centenas de etnias e culturas foram extintas. “A humanidade perdeu com isso não só os valores e conhecimentos que, definitivamente, deixaram de fazer parte de seu acervo” (GOMES, 2012, p. 17).

Atualmente, há fortes indícios de que as populações indígenas vêm crescendo e surpreendendo as expectativas de antropólogos, historiadores e indigenistas que tempos atrás consideravam isso impossível. Gomes (2012) comenta que alguns povos como os Terena, os Guarani, os Tikuna, os Guajajara, os Mura, os Makuxi que têm mais de duzentos anos de contato com brasileiros e portugueses adquiriram ao longo desses anos um reforço biológico e cultural para defender-se das cruéis adversidades que lhes foram

impostas e alcançaram populações de mais de 20 mil indivíduos. Já outros povos indígenas que no passado sofreram queda de mais de 50% de sua população tiveram um crescimento surpreendente como, por exemplo: Karajá, Munduruku, Canela, Kayapó, Xavante etc. Os povos indígenas como os Urubu-Kaapor, Gaviões-Parkatejé, Juruna, Yawalapiti, Kayabi, Tapirapé, Nambiquara etc. que estiveram próximos de ser extintos, se recuperaram cultural e biologicamente, como pode ser visualizado na tabela 2:

Tabela 2 – Relação das 15 maiores populações indígenas

Número de ordem	Total		Nas terras indígenas		Fora das terras indígenas	
	Nome da etnia	População	Nome da etnia	População	Nome da etnia	População
1	Tikuna	46045	Tikuna	39349	Terena	9626
2	Guarani Kaiowá	43401	Guarani Kaiowá	35276	Baré	9016
3	Kaingang	37470	Kaingang	31814	Guarani Kaiowá	8125
4	Makuxi	28912	Makuxi	22568	Mura	7769
5	Terena	28845	Yanomami	20604	Guarani	6937
6	Tenetehara	24428	Tenetehara	19955	Tikuna	6696
7	Yanomami	21982	Terena	19219	Pataxó	6381
8	Potiguara	20554	Xavante	15953	Makuxi	6344
9	Xavante	19259	Potiguara	15240	Kokama	5976
10	Pataxó	13588	Sataré-Mawé	11060	Tupinambá	5715
11	Sataré-Mawé	13310	Munduruku	8845	Kaingang	5656
12	Munduruku	13103	Kayapó	8580	Potiguara	5314
13	Mura	12479	Wapixana	8133	Xukuru	4963
14	Xukuru	12471	Xakriabá	7760	Tenetehara	4473
15	Baré	11990	Xukuru	7508	Atikum	4273

Fonte: IBGE, Censo demográfico, 2010.

Ao analisar a tabela 2, percebe-se que as duas maiores populações indígenas do país e que vivem em terras indígenas são os Tikuna com 46045 indígenas e os Guarani Kaiowá com 35276. Fora das terras indígenas estão os Terenas com 9626 e os Baré com 9016 indígenas. Já os Xukuru são a etnia que apresenta a menor população de indígenas residentes em terras indígenas e fora delas estão os Atikum com 4273 indígenas. Apesar do aparente crescimento das populações indígenas, ainda há o risco de muitas etnias continuarem a sofrer bruscas reduções como já aconteceu nos últimos cem anos com os Xetá, do Paraná, os Krêjê, do Maranhão, os Kayapó do Pau d'Arco, do Pará, os Baenan, do sul da Bahia e muitos outros povos que para sobreviver tiveram que se misturar física e culturalmente com etnias mais numerosas.

O panorama populacional revela que o presente indígena como um fenômeno social é de difícil compreensão e eivados de ações e motivações inesperadas. Contudo, o futuro dessas sociedades dependerá única e exclusivamente da dinâmica do relacionamento

desses povos com os demais segmentos da nação, a fim de se discutir caminhos para a sua permanência no seio da sociedade brasileira, sendo parte integrante do seu povo. Contudo, sabe-se que esse desenrolar é processual, histórico, e para compreender essa dinâmica há de se conhecer a história de consolidação da infância na modernidade.

2.4 O processo histórico em que se consolidou a infância na Modernidade²⁰

Elucubrar a respeito da Modernidade e da forma como os sujeitos passaram a conceber e lidar com a realidade significa se lançar em uma discussão extensa que envolve uma multiplicidade de concepções e posições teóricas e políticas sobre este momento, paradigma que para uns já foi superado, enquanto para outros ainda se encontra em construção.

Diante desses (des)encontros sobre às diferentes concepções sobre o período em que se consolidou a modernidade, é possível definirmos o lugar comum em que este movimento histórico aconteceu: a Europa, marco e referência de civilização, desenvolvimento e progresso para os países colonizados, instaurando modelo de cidades, de educação, de política de saúde e de ciência.

Os processos de transformações políticas, econômicas e culturais advindos dessa nova perspectiva produziram um novo modelo de sociedade, mais moderna e que influenciou boa parte do mundo ocidental. Nesse contexto, estudar a história da infância nos permite entender não apenas as diversas relações construídas em torno da noção de infância como também compreender os vários desafios impostos pela modernidade ao tratamento da infância, tanto no âmbito epistemológico quanto educacional, social, político e econômico.

Nesse contexto, aproximarmo-nos sobre as diferentes bases teóricas sobre a Modernidade nos permite entender o ponto chave deste paradigma: o avanço material em que o homem moderno passou a construir a própria realidade, remodelar e afirmar o

²⁰Parte dessa seção foi apresentada no VI Encontro Maranhense de História da Educação em São Luís em junho de 2013, com o título: Implicações da ciência moderna nos cuidados com a criança nas obras de Ariès, Stearns e Heywood.

conhecimento científico como formal e verdadeiro a fim de perpetuar a espécie humana (as populações, sendo uma preocupação dos países europeus), criando estratégias diretas sobre o ambiente em que vivia e sobre o próprio corpo, gerando uma percepção diferenciada sobre o que seria cuidado, não mais um cuidado pautado em crenças e no saber popular.

Neste sentido, o olhar histórico é importante, pois nos permite compreender as bases em que foram construídas a visão de família e os cuidados com as crianças desde a Idade Média até a Modernidade, que geraram mudanças que impactaram diretamente na relação dos adultos com as crianças.

A iconografia produzida por Ariès (1981) apresenta-se com um rico arsenal de conhecimento sobre infância e é reconhecido como um trabalho pioneiro na visão de autores como Del Priori (2010) e Freitas (2001). Ariès (1981) em sua obra “História social da criança e da família” traçou um perfil das peculiaridades da infância a partir do século XII e afirma que os adultos não demonstravam um sentimento profundo frente ao sujeito criança, principalmente no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no contexto social e fragilidade de seus relacionamentos familiares.

É possível perceber na obra do referido autor a fragilidade e a desvalorização da criança, pois desde a antiguidade tanto as mulheres quanto as crianças sofriam toda sorte de discriminação e eram consideradas como seres inferiores. A criança, por exemplo, tinha reduzida sua infância uma vez que a própria arte medieval não a reconhecia. Ela vivia numa espécie de anonimato e era considerada pela sociedade da época um instrumento de manipulação ideológica dos adultos, sendo que a partir do momento que apresentava certa autonomia e independência eram inseridas no mundo adulto.

Ariès (1981) ainda comenta que, até o século XVII, por conta dos altos índices de mortalidade infantil, das crianças que nasciam poucas conseguiam chegar à fase adulta. Tal afirmação se deve à falta de dedicação da família com a higiene das crianças e também da falta de informação das doenças que podiam levar as crianças ao óbito. Diante disso, na visão dos adultos era perda de tempo dedicar atenção e cuidado com um indivíduo que possuía grandes possibilidades de morrer antes mesmo de completar dois anos de idade.

Contudo, as crianças que conseguiam sobreviver aos seus primeiros anos de vida recebiam alguns cuidados, que não eram necessariamente dos pais, e, sim de criados, empregados, amas de leite, que não tinham nenhum cuidado ou uma preparação específica para o trato de seres tão frágeis como as crianças.

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisa engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p. 10).

Ao longo de seu estudo, Ariès (1981) afirma que a noção de criança ou infância, tal qual se conhece hoje, tem sua origem a partir da preocupação com o processo de escolarização no século XIX para o XX. Para ele, foi nesse período que a família começou a se organizar e pensar na criança não mais como um “adulto em miniatura”, mas como um ser que precisa ser cuidado e preparado para o futuro. Para autor em questão, essa nova forma de ver a infância é reflexo de uma nova concepção de sociedade que estava se industrializando.

O advento da industrialização ocasionou grandes mudanças na vida urbana e também na forma de se ver e tratar a infância. A criança assume um novo lugar na família, ou seja, agora ela é vista como um ser importante e não mais como um passatempo, havendo assim a separação entre o mundo adulto e infantil.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma importância, que a criança saiu do anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p.11-12).

Dessa forma, o sentimento moderno de infância, na análise de Ariès (1981), corresponde a dois momentos distintos: o primeiro, aquele em que a criança é vista como um ser lúdico, servindo como instrumento de distração para os pais através dos vários mimos que estes conferem; e, um segundo, onde a formação moral da criança deve ser garantida a partir do zelo pela saúde, higiene e bem estar físico para com ela.

No século XVIII, processa-se a separação entre família e sociedade (público e privado), dando-se ênfase a intimidade familiar. Inclusive, a própria arquitetura da casa se modifica a fim de assegurar a separação entre adultos e crianças. Inicia-se nesse ínterim o processo de escolarização que, por sua vez, tinha como finalidade enclausurar as crianças em instituições e sob os cuidados de preceptores católicos ou protestantes que poderiam até punir as crianças por meio de castigos corporais com o intuito de preservar a ordem e os bons costumes.

Neste sentido, para Ariès, a ideia ou conceito que se tem de infância foi construído historicamente. Inicialmente, a criança não fora percebida como ser em desenvolvimento, que possui características e necessidades específicas, então, em sua tese, o autor indica que o surgimento da noção de infância se deu por volta do século XVII, ou seja, em que pese o rico arsenal descritivo sobre a infância que o historiador tece em sua obra “*A História Social da Criança e da Família*” uma das principais linhas de pensamento trazida pelo autor está na vinculação da emergência da percepção da infância às transformações advindas da modernidade.

Comungando da mesma abordagem de Ariès, Neil Postman (2011), em seu trabalho intitulado “*O desaparecimento da infância*”, afirma que a concepção moderna de infância surge na Renascença com a revolução promovida pela palavra impressa e com o surgimento do “sentimento de vergonha”. Diante disso, os adultos passaram a guardar segredos das crianças, especialmente os vinculados ao sexo, limitando o acesso das crianças ao mundo adulto. E com o intuito de resguardar a pureza e ingenuidades infantis das crueldades, abusos e violência dos adultos é que se criam espaços próprios, vestimentas apropriadas e brincadeiras e atividades pensadas especificamente para esse universo infantil como comenta o autor:

[...] um ambiente simbólico inteiramente novo tinha sido criado. Esse ambiente encheu o mundo de novas informações e experiências abstratas. Exigia novas habilidades, atitudes e, sobretudo, um novo tipo de consciência. Individualidade, enriquecida capacidade para o pensamento conceptual, vigor intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, paixão por clareza, sequência e razão – tudo isto passou para o primeiro plano, enquanto o oralismo medieval retrocedia. O que aconteceu foi que o homem letrado havia sido criado. E, ao chegar, deixou para trás as crianças. [...] a partir daí a idade adulta tinha sido conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, precisariam da educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao

fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 2011, p. 50).

A tipografia ajudou não só a difundir a ideia de pudor, mas favoreceu o desenvolvimento das escolas, contribuindo para a iminente necessidade de alfabetização. Contudo, era necessário não apenas ensinar a ler e a escrever, mas proporcionar às crianças um ambiente agradável livre dos segredos dos adultos e com leituras recomendáveis para cada faixa etária. O que de certo só encontrariam nas escolas. Daí, a procura pelas escolas, o que transformou a infância numa necessidade.

Peter N. Stearns (2006), ao discutir a infância na história mundial desde as sociedades “caçadoras – coletoras”, afirma que foi a partir destas que se têm as primeiras ideias e práticas voltadas para a infância até a atualidade, considerando também as sociedades orientais como Índia e China a fim de desvelar o que é ser criança e como é vista a infância nas diversas sociedades.

Na visão moderna de infância, Stearns engloba três questões essenciais e inter-relacionadas que promoveram uma nova forma de perceber as crianças. A primeira mudança envolve a passagem da infância, até então voltada ao trabalho, para a escolaridade; a segunda diz respeito à decisão de limitar, levando em consideração os altos custos, o tamanho das famílias a patamares mais baixos; e, por fim, a dramática redução da taxa de mortalidade infantil (STEARNS, 2006, p. 90-91).

Essas três mudanças trouxeram grandes ajustes à sociedade como os programas escolares que deixaram claro que a inteligência é um dom de Deus e também o modelo moderno estreitou o relacionamento entre pais e filhos e promoveu a separação entre o mundo adulto e infantil. Nesse ínterim, a religião tradicional e a ciência se enfrentavam para defender seus pontos de vistas sobre a infância e no Século das Luzes é reiterada a ideia de que a criança não nasce corrompida, promovendo a crença de que infância e educação deveriam andar juntas. A criança passa a ser idealizada: seres perfeitos, cheios de amor e pureza. Essa imagem é difundida e ganha plena aceitação.

Colin Heywood (2004), não comungando das mesmas ideias de Ariès, diz que ele não passava de um historiador amador, “de fim de semana”, e, pautado em outros historiadores tece duras críticas a ele. As suas críticas estão primeiramente no tratamento

das fontes históricas e na metodologia empregada principalmente no que tange às evidências iconográficas como as descritas pelo próprio autor:

- 1) A arte medieval não tentou “retratar a infância” dizendo que não havia lugar para elas, mas transmitir o status e a posição dos retratados.
- 2) Aponta para seu caráter extremamente “centrado no presente”. Isso, quer dizer que ele buscou evidências da concepção de infância no século XII na Europa Medieval e concluiu que nesse período não havia qualquer consciência dessa etapa de vida.
- 3) Considera exagerada a tese de Ariès sobre a completa ausência de qualquer consciência da infância na civilização medieval, pois, segundo Heywood, os Códigos Jurídicos medievais atribuíam à criança algum reconhecimento, principalmente de “natureza específica” no sentido de proteger os direitos de herança de órfãos, de exigir o consentimento das crianças em relação ao casamento dentre outros (HEYWOOD, 2004, p. 24-26).

Apesar das duras críticas feitas a Ariès, Heywood reconhece que Ariès estava correto ao dizer que as crianças medievais eram inseridas desde muito cedo no mundo adulto, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo aprendizado em um ofício. Considerando os diversos contextos, as múltiplas “Europas” e os diferentes processos, o historiador afirma que a “descoberta” da infância se deu durante os séculos XVI e XVII, em que na Inglaterra o interesse pelas crianças foi inicialmente dado pelos puritanos, enquanto que na França os reformadores católicos despontaram neste papel de demonstrar interesse por estas, porém, interesse justificado por uma visão negativa sobre as mesmas.

É importante ressaltar a constante “luta” entre as percepções da criança enquanto um ser bom ou mau. Tais estereótipos despontam reflexões sobre a natureza do ser humano em concordância ou numa tentativa de afastamento dos ideais cristãos. Podemos citar, nesse caso, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. O primeiro se refere à criança como uma “tábula rasa”, um “papel em branco”, devendo ser moldada e completada pelo adulto. Já Jean-Jacques Rousseau fala da necessidade de reconstrução da infância, porém se desassociando das noções que entendiam a criança como má e pecadora, mas entendendo que estas nascem inocentes e que o mundo é que as corrompe (HEYWOOD, 2004, p. 36-39).

Durante o final do século XVIII e início do século XIX, houve uma pequena mudança na concepção rousseauniana de inocência, pois os Românticos passaram a apresentar a criança como “criatura de profunda sabedoria”, e não mais como uma tábula rasa, ou seja, elas deixaram a posição de quem deve ser educada para um ser educador, resultando na redefinição da relação adulto e criança, havendo a demarcação das diferenças entre estes, contrapondo a experiência do primeiro à inocência do segundo, ou seja, a separação do mundo do adulto e da criança. Deste modo, é no século XVIII que a arte e a literatura descobrem a infância.

Diversos historiadores arriscam, sem dúvida, uma afirmação um pouco exagerada sobre a “descoberta” da infância, numa tentativa de dramatizar a importância de suas conclusões. Qualquer levantamento de longo prazo nessa área provavelmente transformaria em arremedo as tentativas de se limitar o surgimento de formas de pensar fundamentais a um período. A história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move em linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Idade Média. Dessa forma, por um lado, a mudança de longo prazo rumo a uma sociedade urbana pluralista favoreceu o surgimento gradual de uma versão prolongada da infância e adolescência. As classes médias, seja na Itália no século XII ou na Inglaterra da Revolução Industrial, aceitaram a necessidade de uma educação ampla e determinada segregação dos jovens em relação ao mundo dos adultos (HEYWOOD, 2004, p. 45).

A criança, em meio a uma realidade envolta pelo caos urbano-industrial e constantes disputas por poder econômico entre os países europeus, começava a despontar como símbolo da imaginação, sensibilidade e como um ser sagrado que não deveria ser profanado, por exemplo, pelo trabalho nas fábricas, o que gerou uma “reconceituação da infância”, sendo apresentada uma versão nova e politizada da criança romântica. Nesse quadro, o século XIX e início do século XX representaram o momento de consolidação da busca pela valorização da criança, momento inclusive da demarcação da adolescência. Somadas a isto, esse foi o momento em que houve nítida separação entre o mundo adulto dos mais jovens, também fomentadas pela preocupação dos países europeus com o futuro diante a uma realidade inconstante.

Colin Heywood (2004) afirma que a infância só pode ser compreendida como uma construção social, isto é, os termos “criança” e “infância” são compreendidos de formas diferentes, em diferentes épocas e lugares, estando condicionados a questões

culturais, filosóficas, econômicas e, por muitas vezes, religiosas como descreve o autor: “A criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Já no Brasil, a história da infância tem como ponto de partida a chegada dos Jesuítas ao nosso país, nos anos de 1500, com a catequização dos nativos. Contudo, os padres perceberam a dificuldade em evangelizar os índios adultos que, segundo eles, os costumes dos nativos eram considerados abomináveis e os afastavam da fé cristã, tornando difícil sua conversão.

Dessa forma, as crianças indígenas tornaram-se alvo da evangelização dos padres jesuítas que acreditavam ser mais fácil levá-las à conversão devido sua fragilidade, inocência e também pelo fato das crianças (meninos) indígenas quase não contradizerem a fé cristã, podendo nesse caso, esperar muitos frutos por parte deles. Como descreve Chambouleyron (2010, p.61): “mas era a vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a “nova cristandade” sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus. A educação implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios”.

Segundo o referido autor, as crianças indígenas, muitas vezes, eram entregues aos padres pelos próprios pais que acreditavam que “os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminaria ‘sucendo a seus pais’” (CHAMBOULEYRON, 1999, p. 60). Contudo, a intensão da Companhia de Jesus em catequisar os índios era o de formar sujeitos domesticados e súditos úteis à Coroa Portuguesa.

Rizzuni e Schueler (2011) tece em seu trabalho “Instituto Prata: índios e missionários no Pará (1989-1921) uma discussão sobre a criação de dois internatos para meninos e meninas indígenas por missionários capuchinos da Ordem da Lombardia, no Núcleo Colonial Indígena do Maracanã/Colônia do Prata (1898-1921), inclusive com a ajuda financeira do Governo do Pará. Segundo os autores, a criação de um núcleo indígena, não era unânime entre as autoridades da época, tendo em vista que os projetos colônias implantados na região de Bragança/PA eram desenvolvidos não apenas por coligações nacionais, mas contava com alianças europeias e resgatava em vários aspectos a experiência dos aldeamentos do século XIX.

Contudo, os referidos autores afirmam que a iniciativa da criação de um núcleo indígena encontrou apoio entre as autoridades públicas, jornalísticas, intelectuais e políticos que a visitaram ao longo da década de 1910. Rizzuni e Schueler (2011) relatam, inclusive, que o escritor paraense Paulino de Brito descreve como 40 meninos índios entoam seus versos numa celebração que enaltecia a presença da cruz e sua importância para os sertões paraenses como: a entrada da luz nas matas virgens. Tal luz é “reflexo da fé cristã, instrução e do trabalho” (Rizzuni e Schueler, 2011, p. 87), pois os sertões eram vistos como um mundo desordenado e cheio de barbárie, ou seja, os índios que habitavam as floretas eram considerados selvagens, por essa razão, precisavam ser domados pela ação da igreja e do Estado. Por conta disso, árvores foram derrubadas dando lugar às novas construções, as escolas, que em pouco tempo contava com a presença de 27 meninos índios entregues pelos próprios pais a fim de receber os ensinamentos da fé e das letras.

Com a proibição da escravização indígena pela Coroa Portuguesa em 1570 devido a não adaptação do índio à escravidão (“porém permitindo brechas legais para a sua utilização”), contribuiu para que o negro fosse trazido da África para ser escravo nas terras brasileiras, inserindo a criança negra ao cenário da infância que, por sua vez, era ignorada pela elite até que conseguisse sobreviver à alta taxa de mortalidade infantil que acometia grande parcela da população infantil da época. Caso sobrevivesse, a criança negra tinha seu destino traçado pelos seus senhores que passavam a “domesticá-los” ou “adestrá-los” de forma cruel, tornando-as úteis ao mercado escravista. Como comenta Goés e Florentino (2010, p. 184-185):

As crianças cativas, não ficavam entregues a apenas a consideração de Deus. Forças mui humanas (ou desumanas, a bem da verdade) conduziam seus destinos. [...]o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e de seus filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos [...] Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. [...] O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava [...] o mercado valorava as habilidades que aos poucos se firmavam. Entre os quatro e aos 11 anos, a criança ai tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho que levava o melhor e mais do tempo. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial.

Além do trabalho forçado a que eram submetidas as crianças escravas, o seu dia a dia era feito de pequenas humilhações e grandes agravos. Segundo Goés e Florentino (2010), enquanto interagiam nos momentos de brincadeiras “houve crianças que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas”, sendo tratadas como brinquedos dos brancos. Por razões óbvias, o cotidiano da criança da elite era totalmente diferente, pois além ter a oportunidade de receber educação formal contava com o apoio financeiro da família.

Del Priori (2010) descreve que no Brasil colônia havia pouco cuidado com a criança pequena, pois muitas não conseguiam chegar ao primeiro ano de vida. Segundo a autora, tais cuidados seguiam uma prática cultural que misturava as superstições, e crenças indígenas, negras e europeias.

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpo molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado com pimenta com fins de cicatrização... as mães indígenas preferiam banhar no rio seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho dos pequenos dando-lhes uma forma que lhe parecia mais estética (PRIORI, 2010, P. 86).

Os cuidados com as crianças estavam longe dos padrões higienistas adotados pela modernidade. No entanto, pouco a pouco, os manuais de medicina começaram a ensinar as mães como cuidar do seu pequeno bebê e a forma mais adequada de envolvê-los na mantilha sem precisar apertá-los a ponto de “estropiar seus tenros membros”.

Outro aspecto que merece destaque é quanto aos alimentos oferecidos pelas mães ou amas durante os primeiros anos de vida. Para Del Priori (2010, p. 87), “os médicos vigiavam cuidadosamente o cardápio servido à criança durante a pequena infância e dava ênfase à amamentação por considerá-la um alimento mais saudável”.

Contudo, alimentos impróprios eram acrescentados à dieta dos pequenos sem levar em consideração a fragilidade de seus órgãos digestivos, como: alimentos engrossados com farinha, alimentos muito condimentados, mingau de tapioca que era levado à boca da criança servindo-se para isso dos dedos e alimentos embebidos na saliva dos adultos. Tais procedimentos que representavam na visão dos adultos muito mais um “cuidado com a

criança do que uma falta de higiene” era uma das causas das altas taxas de mortalidade infantil.

O “movimento higienista” na Europa surgiu no contexto da industrialização e da urbanização nos séculos XVIII e XIX, e chegou ao Brasil no final do século XIX. Esse movimento almejava uma mudança de comportamento da população não só no que diz respeito à limpeza da cidade, mas também na manutenção e conservação da saúde da população, haja vista que o alto índice de mortalidade acometia tanto os adultos quanto as crianças. Dessa forma, a alteração comportamental dos indivíduos estava direcionada na mudança de hábitos que visava melhorar as condições de saúde individual e coletiva.

Sem dúvidas, esse movimento trouxe formas de organização da cidade, bem como práticas que “humanizaram” o tratamento da criança, à medida que contestaram práticas nocivas à própria vida dos infantes. Contudo, as práticas como o abandono de crianças nas ruas, lixeiras, terrenos baldios, portas de residências e igrejas eram frequentes nos centros urbanos, e como não havia famílias suficientes ou interessadas em adotar os chamados “Órfãos”, “expostos”, “enjeitados”, “deserdados de sorte” ou “de fortuna”, “infância desditosa” ou “infeliz” (ARANTES, 2011, p. 176), o problema das crianças abandonadas se agravou ainda mais, tornando-se um problema de ordem pública, ocorrendo, assim, a instalação da chamada “Roda dos Expostos”.

A Roda dos Expostos servia como meio de garantir o anonimato das mulheres que tinham filhos fora casamento, mantendo assim a honra das famílias e também tinha a intenção de proteger a criança abandonada, ou seja, procurava “evitar os crimes morais, a instituição protegia as brancas solteiras dos escândalos, ao mesmo tempo em que oferecia alternativa ao cruel infanticídio” (VENÂNCIO, 2006, p. 198).

Com o processo e modernização das cidades geradas pelas grandes transformações econômicas, políticas e sociais, o conceito de criança ganhou novos significados tais como: “patrimônio da nação”, “chave para o futuro” ou mesmo “futuro da nação”. A criança ganha uma dimensão social que até então era inexistente no mundo ocidental, a criança deixa de ser um objeto de preocupação apenas da família e da igreja e passa para a competência do Estado, como explica Rizzini (2011, p.83):

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país. Vê-se o desenrolar do pensamento e das ações em torno da proteção da infância.

Proteção não mais predominantemente caritativa/religiosa, no sentido de ajudar, amparar (aos ‘orfãozinhos’, aos ‘desvalidos’...); porém no sentido laico, crescentemente ambivalente e judicializado do termo – defender, preservando do mal (a criança e a sociedade). A consciência de que na infância estava o futuro da nação, tornava necessário criar mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do trabalho e da ordem.

É a partir das primeiras décadas do século XX que se discute a infância como o futuro da nação e procuram-se soluções para salvar a infância pobre, e enquadrá-las “socialmente como elemento importante para o projeto civilizatório do país” (RIZZINI, 2011, p. 83). Nesse contexto de grandes mudanças, foi que em 1927 foi criado o termo “menor” para caracterizar a criança pobre em situação de risco e rua.

Santos (2010) descreve que os problemas referentes à criminalidade de menores na sociedade vindos do processo de industrialização e modernização das cidades, no qual uma grande parcela da sociedade não tinham qualquer conforto ou privilégio, restando-lhes apenas uma carga pesada de trabalho e deixar os filhos entregues à própria sorte. A infância, antes vista como a “semente do futuro” ou o “futuro da nação”, é alvo de sérias preocupações e é entregue a alçada do Estado.

A partir das diversas reflexões sobre as concepções de infância e criança surge uma preocupação cada vez mais ampla e sistemática com o estudo da criança. A partir da compreensão de seu desenvolvimento e formas de aprender é que se começa a pensar na criança não mais com um ser em desenvolvimento “papel em branco” ou “tábula rasa” que precisa ser formado e socializado para ser inserido na sociedade, mas como um sujeito sócio, histórico e cultural.

A infância é uma construção da modernidade e seu significado vai depender do contexto social e cultural em que for empregado, podendo até não existir infância ou ser formulado de outros modos. Corsaro (2011, p.15) define a criança e a infância como:

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. A Infância é o período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos a infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade.

Clarice Cohn (2009, p.210), comungando da ideia de Ariès diz:

A infância é um modo particular, e não universal de pensar a criança. A ideia de infância é uma construção social e histórica do ocidente. Ela não existiu desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano na vida das crianças. A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais.

Para James, Jenks e Prout (1997) as investigações antropológicas mais recentes revelam a existência de, pelo menos, quatro abordagens sobre a infância.

1 – A infância como construção social. Esta abordagem desmonta conceitos até agora dados como supostos e inquestionáveis, como a universalidade da infância, defendendo sua pluralidade e diversidade. Tem implícito um papel político, libertando a criança do determinismo biológico e inserindo uma epistemologia própria da infância nos domínios do social.

2 – O mundo social da infância como um mundo à parte. É cheio de significados próprios e não um mero mundo de fantasia e imitação, percussor do mundo adulto. Esta abordagem enfatiza a infância como socialmente estruturada, mas não familiar para os adultos, e, portanto, passível de ser revelada apenas por meio de pesquisa, e recomenda que se faça muita etnografia.

3 – As crianças como grupo minoritário. Esta abordagem tem se desenvolvido no âmbito de uma sociedade desigual e discriminatória, de relações do poder adulto sobre os rumos da infância. Considera a criança como um outro silenciado e pretende dar-lhe voz, apelando para que as pesquisas se façam “para” as crianças e não apenas “sobre” as crianças.

4 – A criança como categoria socioestrutural. Nesta abordagem a criança volta a ter características universais, emergindo de constrangimentos específicos à estrutura social em que se inserem, ou seja, sua manifestação pode ser considerada um fato social que varia de sociedade para sociedade, mas que é uniforme dentro da mesma sociedade. (JAMES, JENKS E PROUT, 1997 apud LOPES DA SILVA e NUNES, 2002 p. 23).

Pode-se perceber, a partir da visão dos autores, que a infância é uma fase da vida da criança, um período temporário, mas que não está desconectado da sociedade, pois ela é parte integrante da mesma. Reconhecer isso significa que ela (a criança) não é um “mini adulto” ou que está treinando para vida adulta, e sim que ela está em constante atividade,

por serem, é claro, sujeitos ativos que produzem cultura e que contribuem significativamente para a produção do mundo adulto.



Foto: Alice Kohler

SEÇÃO III: A INFÂNCIA INDÍGENA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“A criança Terena tem em seus jogos e brincadeiras as suas principais fontes de atividade física. Entre eles destacamos o futebol, este esporte atinge desde as crianças até os adultos. A todo o momento é possível observar crianças brincando com a bola e nos finais de tardes esta atividade é quase uma obrigação. Joga-se todos os dias, lá se aprende regras, conceitos, como: competitividade, lealdade, o que é bom, o que é ruim, enfim, conceitos aprendidos de forma lúdica. A aldeia Terena no Norte de Mato Grosso, em particular, tem uma estrutura melhor se a compararmos com outras aldeias indígenas do Brasil. É um espaço onde as crianças podem se desenvolver de forma saudável e tranquila, mantendo suas raízes e defendendo sua cultura. Mesmo a aldeia Kopenoty conta com uma grande área onde as crianças podem correr, pular e se sentir livres para brincar; possui um grande campo aberto de futebol, onde são organizados diversos torneios entre as crianças, adultos e, também, o futebol feminino, que é muito praticado na aldeia. Espaço este que na reserva do Iriri é consideravelmente maior” (ZOIA & PERIPOLLI, 2013).

3.1. Perfil das produções acadêmicas sobre infância e/ou crianças indígena no Brasil

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos percorridos para se compor o *corpus* desta pesquisa. Adotou-se a pesquisa bibliográfica sobre Infância e/ou criança Indígena realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)²¹, tendo como marco temporal os anos de 2001 a 2012.

O método empregado para estabelecer o estado da Arte sobre infância indígena no Brasil foi o de mapear as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* produzidas no Brasil, utilizando-se dos critérios abaixo:

- 1) Levantamento dos resumos das dissertações e teses no banco da CAPES, no período de 2001 a 2012, utilizando as palavras-chave “Criança Indígena” e “Infância Indígena”;
- 2) A seleção das dissertações e teses através da leitura dos resumos coletados;
- 3) Localização das Teses e Dissertações selecionadas a partir dos bancos digitais dos Programas de Pós-graduação no Brasil onde as mesmas foram publicadas;
- 4) Leitura integral das Dissertações e Teses localizadas;
- 5) Fichamento das Dissertações e Teses, destacando os seguintes dados: autor, título da pesquisa, titulação acadêmica, instituição, programa, ano de defesa, linha de pesquisa, temática abordada, problemática, objetivos, metodologia empregada e perspectiva teórica adotada.

A escolha pelo banco digital de Teses e Dissertações da CAPES se deve ao fato de que as produções existentes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil reportam-se a essa Agência de Fomento. Diante do exposto, investigar as dissertações e teses de forma qualitativa e quantitativa possibilita-nos identificar e conhecer sobre:

- a) As instituições de ensino superior onde as produções mais se destacam sobre infância e/ou criança indígena;

²¹Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

- b) Os Programas de Pós-graduação onde há maior concentração de pesquisa a respeito da infância e/ou criança indígena;
- c) Ano ou período em que mais se produziu as Teses e Dissertações referentes à infância e/ou criança indígena;
- d) As temáticas mais recorrentes sobre a infância e /ou criança indígena nas Dissertações e Teses;
- e) A região geográfica em que se concentra o maior número de pesquisa sobre a infância e/ou indígena.

As informações coletadas foram de suma importância para construção do estado da Arte sobre a infância e/ou criança indígena no Brasil e teve como resultado a classificação desses estudos em categorias de acordo com a análise de seus respectivos títulos e resumos.

Ao iniciar as buscas por Dissertações e Teses no banco digital da CAPES, um dos primeiros desafios enfrentados foi o processo de filtragem das palavras-chave “**Infância indígena**” e “**criança indígena**”. O sistema apresenta quatro tipos de buscas: autor, assunto, instituição e/ou nível/ ano base de conclusão da pesquisa. Optou-se pelo filtro “assunto” a fim de ter a visão geral do número de Dissertações e Teses defendidas no Brasil entre os anos de 2001 a 2012. Os resultados obtidos preliminarmente revelaram que para o termo “infância indígena” foram encontrados 42 trabalhos. Uma nova busca foi feita utilizando-se o termo “criança indígena” tendo como resultado 150 trabalhos. No total, levantou-se 192 trabalhos acadêmicos sobre Infância Indígena nos anos de 2001 a 2012.

A tabela 3 mostra o resultado numérico da busca com os termos “Infância Indígena” e “Criança Indígena”. Com relação à palavra Infância Indígena foram encontradas 30 Dissertações e 12 Teses. Quanto à palavra Criança Indígena, constatou-se 102 Dissertações e 48 Teses. Portanto, o termo Criança Indígena predomina nos trabalhos acadêmicos com um total de 150 produções. No total encontramos 132 Dissertações e 60 Teses com as palavras-chaves Criança e Infância Indígena.

Tabela 3 - Quantidade de estudos obtidos em cada uma das buscas por palavras-chave

Palavras-chave	Nº dissertações	Nº teses	Total geral
Infância Indígena	30	12	42
Criança Indígena	102	48	150
Total	132	60	192

Fonte: Elaborado com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

É importante ressaltar que dos 192 trabalhos levantados na tabela 3, verificou-se, a partir dos resumos dos mesmos, que alguns não abordavam exatamente a criança indígena e/ou a infância no que diz respeito ao objeto deste estudo – Concepções étnicas de infância indígena, mas tratavam de temas voltados para aspectos como saúde, nutrição, aquisição da segunda língua, relações familiares, valorização da identidade cultural, oralidade e escrita e processo de socialização.

Na tabela 4, pode-se verificar que dos 192 trabalhos apenas 63 tratavam, efetivamente, da criança e/ou infância indígena. No total foram encontradas 44 Dissertações e 19 Teses que abordam a temática criança e/ou infância indígena.

Tabela 4 – Dissertações e Teses que abordam a temática criança/infância indígena

Temática	Nº dissertações	Nº teses	Total geral
Infância Indígena	13	19	32
Criança Indígena	31		31
Total	44	19	63

Fonte: Elaborado com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Na análise da tabela 4, identificou-se para o tema “Infância indígena” 13 publicações de dissertações e para o termo “Criança indígena” foram encontrados 31. No que diz respeito às teses ao se fazer a busca pelos mesmos temas, a saber, “Criança e Infância indígena”, percebeu-se a repetição dos trabalhos, conforme a quantidade demonstrada na tabela 4. Vale ressaltar que os dados obtidos incluem os campos de concentração das pesquisas, o que demonstra a preocupação dos pesquisadores em evidenciar a realidade de outros grupos de crianças que não são necessariamente as crianças das sociedades ocidentais, e isso traz uma visão global do avanço das pesquisas sobre a infância e/ ou a criança indígena no Brasil.

Embora as pesquisas sobre Infância Indígena sejam recentes nos programas de pós-graduação, é possível encontrar algumas produções da década de 40 do século XX.

Segundo Dias (2011, p. 138), tais estudos lançaram um olhar mais atento às crianças indígenas como os artigos de Mellati & Mellati (1944) que tratavam sobre a educação e cuidados dos adultos Morubo com as suas crianças; Egon Schaden (1945) sobre educação e magia nas cerimônias e de Métraux e Dreyfus (1958) cujo artigo tratava do nascimento e primeira infância dos índios Cayapó do Xingu.

Segundo Cohn (2005, p.15), todos esses trabalhos contribuíram para o destaque das crianças nas pesquisas, no entanto, “seus pressupostos os limitavam, pois essas produções priorizavam o enfoque da reprodução social e da transmissão cultural”, ou seja, era negada à criança a condição de sujeito social capaz de definir seu lugar na sociedade. Hoje, muitos campos inseriram a infância e/ou a criança em suas produções, muito embora, tais produções sejam pequenas, se comparadas a outros objetos de estudos.

A partir do rastreamento das pesquisas sobre a temática em questão, algumas variáveis foram importantes para traçar o perfil dos estudos produzidos no Brasil nesses últimos onze anos, que foram:

- a) números de trabalhos defendidos por ano;
- b) instituições de ensino superior em que a produção é destacável e localização dessas produções;
- c) os programas de Pós-graduação em que há maior concentração de pesquisa a respeito desse tema;
- d) ano ou período em que mais se discutiu sobre infância e/ou criança indígena
- e) as temáticas mais recorrentes sobre infância e /ou criança indígena.

Todos esses elementos possibilitaram a construção de quadros ilustrativos, que serviram de base para discutir a produção acadêmica sobre infância e/ou criança indígena. A tabela 5, abaixo, elenca o número de Dissertações e Teses defendidas nos últimos onze anos sobre a temática infância e/ou crianças indígena.

Tabela 5 – Trabalhos defendidos por ano (2001-2012) sobre a temática infância e/ou criança indígena

Ano	Dissertações	Teses	Total
2001	2	2	4
2002	1	-	1
2003	1	-	1
2004	3	1	4
2005	3	2	5
2006	-	1	1
2007	6	1	7
2008	4	1	5
2009	6	4	10
2010	3	2	5
2011	9	1	10
2012	6	4	10
Total	44	19	63

Fonte: Elaborado com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Constata-se na tabela 5 que no período estudado foram produzidos 63 trabalhos com a temática infância e/ou criança indígena nas Universidades em todo Brasil. Os dados obtidos na tabela 5 ainda revelam que o número de trabalhos produzidos é oscilante no período investigado (2001-2012), uma vez que mostra pequenos picos nos últimos onze anos. Pode-se verificar também que as pesquisas com a temática infância e/ou criança indígena não são linear, sendo possível perceber um pequeno aumento entre os anos de 2007 a 2012, o que pode traduzir que embora existam no Brasil muitos Programas de Pós-Graduação, nem todos despertaram para a emergente necessidade de incluir a criança, e, principalmente, a criança indígena em suas pesquisas. Constata-se, ainda, que de 2001 a 2012 as produções sobre infância e/ou criança indígena se concentram nas Dissertações com 44 produções.

A produção acadêmica sobre a temática abordada nesse trabalho pode ser visualizada a partir da distribuição por universidades, conforme a tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição das Dissertações e Teses sobre infância e/ou criança indígena por instituição

Instituição	Natureza da Instituição	Nº de trabalhos	%
Universidade de São Paulo	Pública	7	11.11%

Universidade Federal de Santa Catarina	Pública	4	6.3%
Universidade Federal de Goiás	Pública	5	7.93%
Universidade Federal de São Paulo	Pública	2	3.17%
Universidade Federal de Minas Gerais	Pública	5	7.93%
Universidade Vale do Rio dos Sinos	Privada	1	1.58%
Pontifícia Universidade Católica/SP	Privada	2	3.17%
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	Pública	1	1.58%
Fundação Oswaldo Cruz	Pública	6	9.52%
Universidade Católica Dom Bosco/MS	Privada	6	9.52%
Universidade Federal da Bahia	Pública	3	4.76%
Universidade Federal do Pará	Pública	1	1.58%
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pública	2	3.17%
Universidade Federal de São Carlos/SP	Pública	1	1.58%
Universidade Federal do Ceará	Pública	1	1.58%
Universidade Estadual de Maringá	Pública	1	1.58%
Universidade Metodista de São Paulo	Privada	1	1.58%
Universidade de Brasília	Pública	1	1.58%
Universidade Federal de Pernambuco	Pública	1	1.58%
Universidade de Passo Fundo	Privada	1	1.58%
Universidade Regional de Blumenau	Pública	1	1.58%

Universidade Federal Fluminense	Pública	1	1.58%
Universidade Estadual de Campinas	Pública	1	1.58%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública	2	3.17%
Universidade Federal da Grande Dourados/MS	Pública	2	3.17%
Universidade Federal de Santa Maria	Pública	1	1.58%
Universidade Metodista de Piracicaba	Privada	1	1.58%
Universidade Federal de Ouro Preto	Pública	1	1.58%
Universidade Federal de Alagoas	Pública	1	1.58%
TOTAL		63	100%

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Os dados da tabela 6 revelam que o maior volume de pesquisas sobre a temática em questão concentra-se nas universidades públicas brasileiras que juntas detêm 80,77%, o que corresponde ao total de 51 produções defendidas sobre Criança e/ou Infância Indígena, enquanto que as instituições privadas apresentam apenas 12, número equivalente em percentuais a 19,23%. Considerando-se também a produção individual de cada IES, percebe-se que a Universidade de São Paulo é a que detém o maior número de trabalhos defendidos (7), ocupando assim o primeiro lugar. Em seguida, vem a Fundação Oswaldo Cruz (6) e a Universidade Católica Dom Bosco (6) que ocupam o segundo lugar no ranking de produções defendidas nesses últimos onze anos.

As Universidades Federais de Goiás (5) e de Minas Gerais (5) ocupam o terceiro lugar com um total de 5 trabalhos defendidos. Na Universidade Federal da Bahia foram defendidos 3 trabalhos. A Universidade Federal de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica/SP e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul defenderam, nesses 11 anos, 2 trabalhos cada. Nas demais universidades, foram defendidos apenas 1 trabalho entre os anos 2001 a 2012; Fica ausente aqui informações sobre o levantamento das Teses e

Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), isto porque, o site da referida universidade encontrava-se em manutenção, o que impossibilitou a busca.

Após levantamento no portal da CAPES sobre as instituições onde foram produzidos os trabalhos, constatou-se que ao reunir as instituições por região geográfica, a Região Sudeste destaca-se por concentrar o maior número de trabalhos sobre a temática abordada (29) o equivalente a 46,03%; Região Nordeste (6); Região Sul (9); Região Centro-Oeste (18) e a Região Norte apenas 1 produção rastreada, conforme se observa na tabela 7 abaixo.

Tabela 7 – Distribuição das Dissertações e Teses sobre infância e/ou criança indígena por região

Regiões	Nº de trabalhos	%
Norte	1	1,58%
Nordeste	6	9,52%
Centro-Oeste	18	28,57%
Sul	9	14,28%
Sudeste	29	46,03%
Total	63	100%

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Vale lembrar que boa parte dos Programas de Pós-graduação se concentram nas regiões Sul e Sudeste do país. Nas Universidades da Região Norte, os Programas de Pós-graduação surgiram nas últimas décadas do século XX. Quando se trata do Pará, alguns Programas se consolidaram no início deste século, e ao fazer comparação com a data de criação das instituições das demais regiões do Brasil, entende-se que a produção *stricto sensu* seja inferior em volume quando se trata de infância e/ou criança indígena, o que nos leva a concluir que apesar da Região Norte possuir a maior quantidade de áreas indígenas, o volume de produções ainda é pequeno se compararmos com as outras regiões brasileiras, tais como o Centro-Oeste e o Sudeste.

A incipiência desses estudos sobre a infância e/ou criança indígena na região Norte, explica-se a partir de algumas hipóteses que ajudam a compreender a fluidez desses

estudos, vejamos: o difícil acesso dos pesquisadores às comunidades indígenas, além disso, a falta de recursos e financiamento das pesquisas impossibilitando o interesse dos pesquisadores nos estudos sobre a infância e/ou criança indígena. Funciona também como hipótese, o deslocamento de pesquisadores para a região Norte – por se concentrar nesta região a maior população indígena do Brasil – para a realização de pesquisa e o retorno para seu local de origem onde são defendidas e publicadas as Dissertações e Teses, computando esses resultados para sua Instituição de origem. Os pesquisadores da região Norte ainda não despertaram para a emergente necessidade de investigar a infância e/ou a criança que vivem nas mais diversas sociedades indígenas.

Dentre os trabalhos produzidos no período de 2001 a 2012, percebeu-se que suas abordagens concentravam-se nas seguintes áreas: **políticas públicas** (educação escolar, educação infantil, educação escolar indígena, juventude, educação e saúde, ambiente); **instituições** (escola, atendimento a crianças e adolescentes e adultos e velhos, gestores institucionais); e **movimentos socioculturais** (etnia, raça, organização política, espiritualidade, questões Inter geracionais).

Diante da diversidade de temas, deparou-se com a impossibilidade de dar a essa categoria o mesmo tratamento estatístico dedicado às demais, bem como realizar uma análise para definição de um enfoque predominante. Dessa forma, apresento no quadro 1 as temáticas mais presentes nas produções.

Quadro 1 - Recortes temáticos das Dissertações e Teses sobre infância e/ou criança indígena

Bilinguismo
Formas de transmissão de conhecimento
Processo de aprendizagem
Aquisição da segunda língua – noção de infância
Estado nutricional de crianças indígenas
Valorização da identidade cultural
Relação entre oralidade e escrita
Relações familiares
A saúde de crianças indígenas
Significação da arte para as crianças indígenas
Processo de socialização das crianças indígenas
Saúde bucal das crianças indígenas

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

O quadro 1 nos mostra claramente que das 63 produções analisadas por meio dos resumos e palavras-chave, verificou-se que as temáticas mais recorrentes são: processos

de aprendizagem, aquisição da segunda língua, identidade cultural, oralidade e escrita, arte da criança indígena, socialização da criança indígena, saúde bucal das crianças indígenas e saúde das crianças indígenas.

Quanto à distribuição das Dissertações e Teses por Programas, verificou-se por meio da leitura destes estudos que as discussões sobre infância e/ou criança indígena mostram perspectivas teóricas de diferentes áreas do conhecimento, o que revela o caráter multi e interdisciplinar da temática. A tabela 8 foi composta pelos Programas de mestrado e doutorado elencados para esta pesquisa, bem como, o número de trabalhos defendidos acerca do tema infância e/ou criança indígena.

Tabela 8 – Distribuição das dissertações e teses sobre infância e/ou criança indígena por programa

Programa de pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Nº de trabalhos	%
Educação	13	7	20	31,74%
Antropologia	5	-	5	7,93%
Letras	3	-	3	4,76%
Pediatria	1	1	2	3,17%
Odontologia	-	1	1	1,58%
Linguística	1	-	1	1,58%
Saneamento e meio ambiente	1	-	1	1,58%
Saúde coletiva	3	1	4	6,34%
Psicologia	4	1	5	7,93%
Farmácia	1	-	1	1,58%
Saúde pública	4	4	8	12,69%
Direito	1	-	1	1,58%
Nutrição	2	-	2	3,17%
Ciências da saúde	2	1	3	4,76%

Música	-	1	1	1,58%
Educação física/lazer	1	-	1	1,58%
Ciências sociais	1	1	2	3,17%
História	1	-	1	1,58%
Ciências Biológicas	-	1	1	1,58%
TOTAL	44	19	63	100%

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Ao reunir os programas em grandes áreas²², dos 63 trabalhos estudados, a Educação aparece em número maior de trabalhos (20) o equivalente a 42, 85% dos demais programas de pós-graduação; 12,69% estão concentrados em programas de pós-graduação em Saúde Pública, 7,93% em Programas de Pós-graduação em Psicologia e Antropologia, 6,34% na Saúde coletiva, 4,76% em Programas de Pós-graduação em Letras e Ciências da Saúde, 3,17% em Programas de Pós-graduação em Pediatria, Nutrição e Ciências Sociais e as demais áreas do conhecimento com 1,58%, conforme a tabela 8.

A análise também revelou que os Programas *strictu sensu* de outras áreas não excluem as pesquisas sobre Infância Indígena, o que contribui para a construção de um arcabouço teórico rico sobre a infância em sociedade indígena. Por isso Tassinari (2007) nos adverte da importância de se estudar as diferentes concepções de infância a fim de eliminar os conceitos deturpados de que a infância vivida por nós (visão ocidental) é melhor ou superior, excluindo a possibilidade de valorizar culturas diferentes da nossa.

Quanto ao recorte metodológico, dos 63 trabalhos analisados, constata-se que nem todas as produções apresentaram o tipo de pesquisa realizada ou instrumentos usados para coleta de dados. Por isso, inferimos que prevalecem as pesquisas de campo e a pesquisa etnográfica. A primeira dedica-se ao tratamento da "face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e factual" (DEMO, 2000, p. 21). Ou seja, esse tipo de pesquisa dedica-se a codificar a fase mensurável da realidade. Na segunda, "busca-se a formulação de hipóteses, conceitos,

²² Com base nos agrupamentos elaborados segundo a classificação de cursos recomendados pela Capes

abstração, teorias”. (ANDRÉ, 1995, p. 30). Tal pesquisa possui um plano de trabalho flexível e aberto, cujos focos da investigação são revistos constantemente, suas técnicas de coletas são reavaliadas e os instrumentos formulados, e os fundamentos teóricos repensados a fim de se ter novas formas de entendimento da realidade. Outros tipos de pesquisa encontradas nas Dissertações e Teses são pesquisas do tipo: descritivas, pesquisa-ação, participante, exploratórias, documentais e qualitativas.

Alguns pesquisadores também tiveram a preocupação de relacionar o tipo de pesquisa desenvolvida a uma corrente teórico-metodológica. Foram citadas: a Sócio-histórica; Antropologia Interpretativa; Sociolinguística; Perspectiva Interpretativa e dialógica; Sociologia Crítica; Teoria da aprendizagem, Teoria da Reprodução Simbólica de Bourdieu, Teoria Marxista e Estruturalista.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados indicados nessas 63 produções acadêmicas sobre a criança e/ou infância indígena, constata-se um variado campo de instrumentos usados. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: documentos, observação, registro de campo, entrevistas, registros fotográficos e desenhos.

É importante destacar que a leitura dos resumos, muitas vezes, se revelou insuficiente para coletar as informações necessárias sobre o objetivo da pesquisa, pois muitas vezes estes não apresentavam com clareza o problema da pesquisa, os objetivos e o caminho percorrido para se chegar ao resultado da pesquisa, o que dificultou um levantamento preciso sobre o método predominante da investigação.

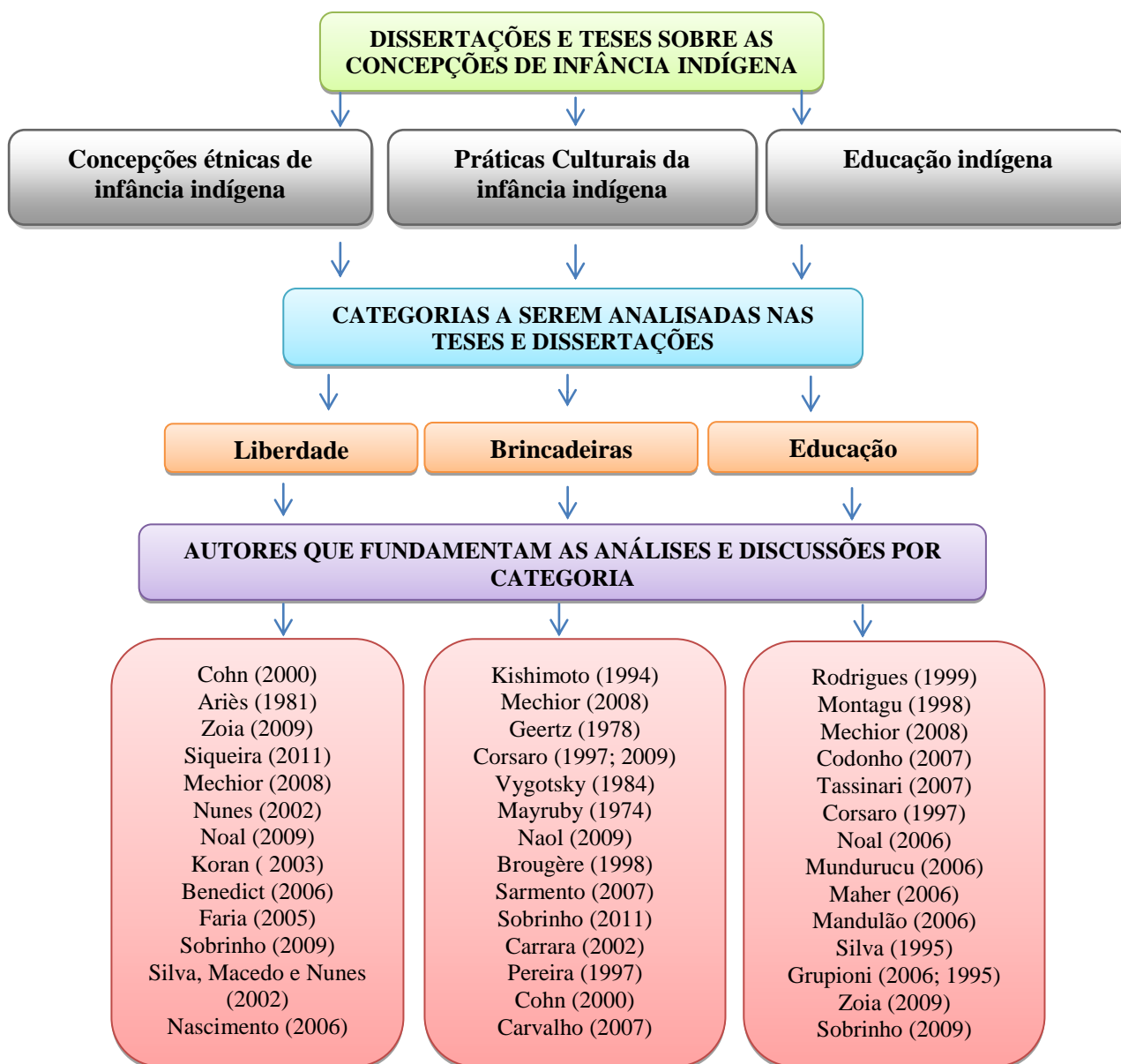
3.2. A organização do *corpus* da pesquisa: escolhas das Teses e Dissertações para análise

A partir do levantamento das produções sobre a Infância Indígena nas Dissertações e Teses, observou-se um considerável número de produções em que os critérios de seleção se fundamentaram, primeiramente, na realização da leitura e no mapeamento das mesmas com a intenção de detectar as temáticas mais recorrentes e as que mais se aproximavam da proposta desse estudo, separando as mesmas por categoria de análise. Todavia, para os limites de uma dissertação de mestrado, essa quantidade não seria viável de ser estudada e analisada, por isso, estabeleceu-se como critério para delimitar o *corpus* desta pesquisa, o recorte de tempo compreendido entre 2001 a 2012.

Após a leitura dos 63 trabalhos (Dissertações e Teses) sobre o tema infância indígena, os estudos foram catalogados em um inventário, que levou em consideração os seguintes elementos: Tipo de estudo, ano, título, autor e assunto que abordava cada uma das pesquisas. Feito isso, chegou-se a 10 dissertações e 8 teses que se aproximavam mais da temática deste estudo. Contudo, considerando as dimensões viáveis para este estudo foram selecionadas para análise cinco publicações, sendo três Teses e duas Dissertações.

Porém, para organizar melhor o corpus de análise deste estudo e facilitar a compreensão do material, as dissertações e teses foram organizadas em três eixos temáticos: (1) Concepção étnica de infância indígena; (2) Práticas culturais da infância indígena; (3) Educação indígena. A partir da escolha dos eixos temáticos, pensou-se em categorias que pudessem facilitar o entendimento da metodologia escolhida para esta dissertação. Então foi escolhida para cada eixo temático uma categoria, a saber: (1) Liberdade; (2) Brincadeiras; (3) Educação indígena (escolar e tradicional). A figura 6 mostra o esquema das seções identificadas nas dissertações e teses sobre as concepções de infância indígena.

Figura 6: Esquema das seções identificadas nas Dissertações e Teses



Fonte: ARAÚJO, Sheila (2013).

No processo de leitura e análise dos trabalhos acadêmicos, percebeu-se, em alguns deles, discussões e temáticas semelhantes e a criação de categorias analíticas. Embora, a escolha das categorias seja apenas um recurso metodológico utilizado para que o leitor entenda a proposta deste trabalho, quero deixar claro que praticamente, em todas as teses e dissertações são abordadas as concepções de infância indígena, as práticas culturais e a educação, pois segundo o entendimento dos povos indígenas, tais categorias não são vistas como algo dissociado, mas constituem o elemento essencial de identidade desses povos.

Pois, diferentemente da visão ocidental, as crianças indígenas não são vistas como um ser que aprende ou vive a vida em sociedade por etapa, a elas é permitido tudo enquanto são crianças. Elas são os olhos e os ouvidos da comunidade. Nos quadros abaixo estão dispostos um compêndio das Dissertações e Teses (*corpus*) separados por eixos temáticos e com uma breve explanação contendo o título autor, ano, tipo, objetivo, campo de concentração e instituição.

Quadro 2 – Eixo temático 1 - “Concepções étnicas de infância indígena”

Autor, título do trabalho e IES	Objetivo	Tipo	Campo	Ano
Clarice Cohn – A criança indígena: as concepções Xikrin de infância e aprendizado – USP	- Investigar o modo como os Xikrin do Bacajá concebem a infância e o aprendizado	Dissertação	Antropologia	2000
Miriam Lange Noal – As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reco na aldeia Pirakuá/MS – UNICAMP	- Conhecer as crianças Giarani/Kaiowá inseridas no cotidiano da aldeia Pirakuá, evidenciando suas especificidades étnicas, registrando e descrevendo como vivem infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia.	Tese	Educação	2006
Marcelo do Nascimento Melchior – WATÉBRÉM XAVANTE: uma aproximação ao mundo da criança indígena – UCDB	- Compreender as crianças Xavante no cotidiano da aldeia sangradouro, no município de General Carneiro MT.	Dissertação	Educação	2008
Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho – Vozes infantis das crianças Sataré-mawé como elemento de (des)encontros como as culturas da escola – UFSC	- Compreender a infância sob o ponto de vista das crianças Sataré-Mawé.	Tese	Educação	2009
Alceu Zoia – A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação – UFG	- Compreender como acontece o processo de formação das crianças indígenas Terena e quais as concepções de infância e educação que se fazem presentes na comunidade.	Tese	Educação	2009

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Sobre o eixo temático 1 – as concepções étnicas de Infância Indígena retratada no quadro 2, percebeu-se que os trabalhos foram desenvolvidos nos anos de 2000, 2006, 2008 e 2009. Contudo, o ano que mais se discutiu as concepções étnicas de Infância Indígena foi em 2009. Tais estudos se concentram, principalmente, no campo da educação,

predominando as Teses. Percebe-se também que as Universidades que mais discutiam a Concepção de Infância Indígena estão localizadas na Região Centro-Oeste e Sudeste. Nas Regiões Nordeste e Norte não foram localizados nenhuma produção referente à categoria analisada.

Ainda no quadro 2, pode-se observar que dos cinco trabalhos investigados, a infância vem sendo retratada nas diversas comunidades indígenas. Observa-se que em todos os cinco trabalhos é possível verificar o reconhecimento da criança enquanto sujeito social, histórico e cultural do tipo geracional, ou seja, capaz não só de produzir cultura, mas de alterar a cultura dos adultos.

Nesses estudos, pode-se perceber também a autonomia das crianças, bem como a liberdade de transitar em todos os espaços da aldeia, liberdade essa, que só é permitida enquanto são crianças. Como dizem Gobbi & Leite (1999), Larrosa (1998) e Pimentel (2010) há o reconhecimento das singularidades destes sujeitos enquanto seres completos, com identidade própria e que pertencem a um determinado tempo/espaço geográfico, histórico, social e cultural. Tais sujeitos (crianças) são, simultaneamente, detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto. A alteridade da criança requer pensá-la em sua própria história existencial enquanto *Outro*.

Quadro 3 – Eixo temático 2 - “Práticas culturais da infância indígena”

Autor, título do trabalho e IES	Objetivo	Tipo	Campo	Ano
Yumi Gosso – Peixe oxemoarai – brincadeiras infantis entre os índios Parakanã – USP	- Investigar o lugar da brincadeira nas atividades das crianças indígenas Parakanã e descrevê-las no contexto do modo de vida desses índios.	Tese	Psicologia	2004
Lisiane Koller Lecznieski – Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiawé - UFSC	- Refletir sobre as noções de parentalidade, parentesco, sociabilidade e gênero conforme articulados na sociedade Kadiawé.	Tese	Antropologia	2005
Levindo Diniz Carvalho – Imagens da infância: brincadeiras, brinquedos e culturas – UFMG	- Analisar e descrever o repertório de brinquedos vivenciados por crianças indígenas Pataxó (MG) e crianças moradoras do Bairro Taqueril em Belo Horizonte.	Dissertação	Educação	2007
Sarah Siqueira de Miranda –	- Verificar a significativa	Dissertação	Antropologia	2009

Aprendendo a ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, BA – UFBA	participação das crianças no mercado de artesanato e seu contato direto com os turistas, o que contribuiu para a reafirmação de sua identidade étnica.			
Marília Raquel Alborno Stein - Keringuéboraf: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani – UFRGS	- Problematizar o estudo da música nos moldes ocidentais e construir a compreensão de performances musicais e lúdicas realizadas pelos Kyringue a partir de categorias ênicas relacionadas ao âmbito sonoro compreendidas em um espaço tempo delimitado, o contexto da etnografia.	Tese	Música	2009
Luciano Silveira Coelho – Infância, aprendizagem e cultura: as crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani – UFMG	- Colocar em relevo alguns aspectos fundantes das aprendizagens da criança Pataxó em suas práticas cotidianas.	Dissertação	Lazer	2011
Luciana Hahn Brum – O Kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang – UFRGS	- Investigar, analisar e discutirem que medidas as representações de beleza dos corpos femininos veiculados nos meios de comunicação funcionam como pedagogias visuais e afetam as noções de beleza corporal feminina de meninas Kaingang.	Dissertação	Educação	2011
Rogério Correia da Silva – Circulando com meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá – UFMG	- Investigar as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e do aprendizado da criança na sociedade indígena Xakriabá.	Tese	Educação	2011

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

No eixo temático 2 - Práticas Culturais da Infância Indígena foi possível verificar, segundo o quadro 3, que os campos que mais predominam as Teses e as Dissertações é no campo da Antropologia e da Educação e que os estudos concentram-se no ano de 2009 e 2011. A análise dos dados revelaram que as regiões que se concentram as pesquisas são as Regiões Sul e Centro-Oeste. Ao considerar a produção de cada IES nota-se que a Universidade de Minas Gerais (3) detém o maior número de produções referente à

categoria analisada, seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 2 produções. É importante destacar que nos estudos acima não há publicações referentes à Região Norte, principalmente quando se destaca o Pará, o que torna esse estudo relevante e de grande importância para a educação. Verificou-se ainda que as temáticas mais recorrentes nesses estudos são: brincadeiras, brinquedos, parentalidade, sociabilidade, artesanato, performances musicais e lúdicas, práticas cotidianas e beleza corporal. Outro dado importante está no fato de que a quantidade de Teses (4) e Dissertações (4) referentes a essa categoria são iguais.

O quadro 3 estabelece uma relação entre as crianças indígenas com a cultura infantil, na qual se verifica que as práticas da infância são claramente percebidas nas atividades ou rotinas da comunidade, bem como nos valores, crenças, hábitos, herança cultural que são transmitidas às crianças. Tais práticas da infância (jogos, músicas, brinquedos e brincadeiras) são estabelecidas nas interações entre os pares, expressando uma forma de ver e sentir o mundo ao seu redor, ou seja, a criança como agente ativo de transformação, elaboração e recriação da cultura.

Quadro 4 – Eixo temático 3 “Educação indígena”

Autor, título do trabalho e IES	Objetivo	Tipo	Campo	Ano
Ângela Maria Nunes Machado Pereira – Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância – ISCTE e USP	- Analisar as situações do cotidiano das crianças indígenas Xavante decorrentes da introdução da educação escolar oficial em confronto com as tentativas de implementação de um projeto educacional idealizado pelos próprios índios e especialmente a maneira como as crianças vivem este processo de transformação cultural e a dinâmica que elas próprias lhe imprimem.	Tese	Antropologia	2003
Camila Guedes Codonho – Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marvorno – UFSC	- Explorar a rede de saberes que circulam no interior dos grupos infantis, saberes estes que expressam percepções a respeito da sociedade na qual se	Dissertação	Antropologia	2007

	encontram inseridas as crianças Galibi-Marworno.			
Romélia Rodrigues Dopp – Pedagogia Kadiwéu e a formação da criança: olhares de mulheres adultas Kadiwéu – UCDB	- Descrever os saberes e práticas no jeito de educar e formar a criança Kadiwéu no seu universo sociocultural, sob olhares de mulheres Kadiwéu.	Dissertação	Educação	2009
Simone de Figueira Cruz – A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buruti - UCDB	- Pesquisar a complexa relação da educação na qual a criança indígena Terena passa tendo como especificidade investigar as relações verificadas entre a educação indígena e a educação escolar.	Dissertação	Educação	2009
Suzana Cavalheiro de Jesus – No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva MBYA-Guarani – UFSM	- Compreender de que forma a população Guarani se relacionou com as tentativas de se construir propostas de educação escolar para suas crianças.	Dissertação	Ciências Sociais	2011

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Ao analisar o eixo temático 4 - Educação Indígena percebeu-se que o número de Dissertações (4) é maior que o número de Teses (1) o que pode revelar a falta de interesse por parte dos pesquisadores em nível de doutorado com a temática em questão. É possível verificar que o campo do conhecimento em que predominam tais pesquisas é a Antropologia e a Educação, e o período em que houve o maior número de estudos foi o ano de 2009. No que se refere às Regiões onde ocorreu o maior número de trabalhos publicados, pode-se afirmar que foram as Regiões Sul e Centro-Oeste. Observa-se que dos cinco trabalhos investigados mais uma vez a Região Norte não apresenta publicação sobre a educação indígena, principalmente, quando se refere ao Estado do Pará cuja produção é incipiente. A análise também constatou que as temáticas que prevaleceram nos estudos ligados a essa categoria foram: cotidiano da criança indígena, saberes que circulam no interior dos grupos infantis, saberes e práticas no jeito de educar as crianças indígenas, relação entre educação indígena e educação escolar.

O quadro 4 traz as Dissertações e Teses que tratam da educação indígena e sua relação com a educação escolar indígena. Elas tentam traçar a relação entre a educação indígena e a educação escolar a fim de encontrar um caminho de aproximar as práticas

pedagógicas de modo a atender as especificidades culturais e cosmológicas das diversas etnias, visto que as políticas educacionais são, na maioria das vezes, externas pedagogicamente, mas, principalmente, trazem no bojo os valores da cosmovisão do “homem branco”.

Para Meliá (1979, p. 11), a “educação indígena é ensinar e aprender a cultura, durante toda a vida em todos os aspectos [...], permite de fato um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade”. Para os povos indígenas, a educação não é algo fragmentado em que as crianças precisam ir para a escola para aprender (o que é comum nas sociedades ocidentais). As crianças vão aprendendo na interação com os pares, em sua inserção na cultura. É nesse sentido que são discutidas nas teses e dissertações acima mencionadas. Portanto, ao separar as Teses e Dissertações por categorias de análise, o *corpus* final ficou reduzido a 18 trabalhos os quais serão descritos a seguir.

3.3. Descrição analítica do *corpus*

Para a construção da análise do *corpus* de (dezoito) 18 trabalhos acadêmicos que tratam das concepções étnicas de infância indígenas destaca-se a seguir o título, o autor, a instituição e a área de concentração de cada estudo. Além disso, será realizada uma breve descrição das 18 produções acadêmicas.

Quadro 5- Trabalhos que tratam das Concepções étnicas de infância indígena

CONH, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo.
NOAL, Miriam Lange. As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reco na aldeia Pirakuá/MS. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.
MELCHIOR Marcelo do Nascimento. WATÉBRÉM XAVANTE: uma aproximação ao mundo da criança indígena. 2008. Universidade Católica Dom Bosco. (Dissertação em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.
SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Vozes infantis das crianças Sataré-mawé como elemento de (des)encontros como as culturas da escola. 2009. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
ZOIA, Alceu. A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação. 2009. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Com relação aos trabalhos que tratam das “concepções étnicas de infância indígena”, apresentada no quadro 5, destacam-se os cinco (5) trabalhos, duas (2) dissertações de mestrado e três (3) teses de doutorado que serão descritos a seguir.

O trabalho de dissertação “*A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*” (COHN, 2000) investiga o modo como os Xikrin do Bacajá, grupo Kayapó (Jê), que vivem no sudoeste do Pará, concebem a infância e o aprendizado. O estudo foi conduzido a partir da pesquisa de campo com observação participante, em que os resultados mostraram que as crianças estão em todos os lugares, e podem tudo ver e ouvir; mas os Xikrins dizem que elas têm ainda os olhos e ouvidos fracos, e que, por isso, nada sabem ainda. Isso é, de fato, a razão por que eles dizem que as crianças tudo sabem por que tudo veem e ouvem, mas nada sabem por que são crianças. Olhos e ouvidos se desenvolverão, tornando-as capazes de efetivamente aprender, de se engajar, por iniciativa própria, ou como membros de uma categoria de idade, e, portanto, individual ou coletivamente, em relações de aprendizado.

Conhecer o cotidiano das crianças Guarani/Kaiowá da Aldeia Pirakuá/MS, bem como evidenciar suas especificidades étnicas, registrando e descrevendo a infância no espaço coletivo da aldeia foi o que objetivou a tese de doutoramento intitulada: “**As crianças guarani/kaiowá: O *mitã reko* na aldeia pirakuá/MS** (NOAL, 2006). O referido trabalho apresenta como questão: Quais as especificidades étnicas evidenciadas no cotidiano das crianças Guarani/Kaiowá da aldeia Pirakuá/MS? E para os aportes dessa pesquisa a autora utilizou como metodologia a pesquisa etnográfica com observações e registros fotográficos. Os dados coletados subsidiaram o registro e a discussão do que significa ser criança em uma aldeia indígena através de vinhetas narrativas. Os resultados mostraram que os adultos não perderam o jeito criança de ser: lúdicos, atentos, alegres, brincalhões. Possuem riso fácil, ouvem com atenção, observam muito, interagem constantemente entre si, com as crianças e com o meio. A presença de contradições e de elementos não habituais na cultura Guarani/Kaiowá são evidenciados e discutidos a partir do conceito de *circularidade cultural*.

A Dissertação “*Watebreimi Xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena*. (MELCHIOR; 2008) tem como objetivo compreender e conhecer as crianças Xavante no cotidiano da aldeia de Sangradouro, no Município de General Carneiro MT, evidenciando suas ações, formas e jeitos próprios de agir. O estudo foi conduzido pela

metodologia que corresponde à pesquisa etnográfica. Os resultados revelaram que a criança Xavante é alegre, o que gera um aprendizado de tudo que está na aldeia. Ela é o autor capaz de criar e modificar a sua cultura, mesmo estando inserida e fazendo parte do mundo dos adultos e contribui ativamente no processo de interação social.

A Tese de doutoramento intitulada *“Vozes infantis: As culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas das escolas.”* (SOBRINHO, 2009), trata de uma pesquisa etnográfica pautada na objetivação participante, cujo alvo é refletir juntamente com as crianças, a importância da valorização da cultura Sateré- Mawé, através das brincadeiras, dos rituais, das músicas e da linguagem. A partir do problema investigado sobre: *como vivem as crianças da etnia Sataré-Mawé e como constroem suas culturas da infância tendo como influência a cultura tradicional do seu povo e as diversas influências do meio urbano?*, os resultados mostraram a importância de olhar e compreender a infância sob o ponto de vista das crianças Sateré- Mawé, entendendo que neste grupo indígena o conceito de infância é distinto dos conceitos veiculados nos espaços acadêmicos.

O trabalho de tese de doutoramento intitulado *“A comunidade indígena terena do norte do Mato Grosso: Infância, identidade e educação.”* (ZOIA, 2009), investiga a comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso. O trabalho busca analisar a infância e a educação. O autor buscou compreender como acontece o processo de formação das crianças e quais são as concepções de infância e de educação que se fazem presentes nesta comunidade. A metodologia utilizada para os aportes desse estudo foi a pesquisa etnográfica, documental e teórica, ancorada na abordagem sócio-histórica. Os resultados demonstraram ser possível perceber que a comunidade Terena possui uma preocupação constante com a educação da infância e que esta é marcada profundamente pelos valores culturais defendidos pelo grupo. A criança é muito valorizada e vista como um agente social e político e nela está depositada a esperança de manutenção de sua cultura, sua língua e suas tradições.

Quadro 6 - Trabalhos que tratam das Práticas culturais da Infância Indígena

GOSSO, Yumi. Peixe oxemoarai. Brincadeiras infantis entre os índios Parakanã. 2004. (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiawé. 2005. (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, Levindo Diniz – Imagens da infância: brincadeiras, brinquedos e culturas. (Mestrado em Educação). 2007. Universidade Federal Minas Gerais.

MIRANDA, Sarah Siqueira de. Aprendendo a ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, BA. (Mestrado em Educação). 2009. Universidade Federal da Bahia.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. Keringuémboraí: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani. (Doutorado em Música). 2009. UFRGS.

COELHO, Luciano Silveira. Infância, aprendizagem e cultura: as crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani. (Mestrado em Lazer). 2011. Universidade Federal de Minas Gerais.

BRUM, Luciana Hahn. O Kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang. 2011. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Rogério Correia da. Circulando com meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. 2011. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Com relação as dissertações e tese que tratam práticas culturais da infância indígena, destacam-se, no quadro 6, oito (8) trabalhos, quatro (4) dissertações e na mesma proporção quatro (4) trabalhos de teses de doutorado.

A tese de doutoramento *“Pexe oxemoarai: Brincadeiras infantis entre os índios parakanãs. Parakanã”* (GOSSO, 2004) versa sobre as brincadeiras infantis entre os índios parakanãs. O estudo revela que essas brincadeiras são simbólicas, representações muito próximas das atividades realizadas pelos adultos. Revela também que essas brincadeiras indígenas apresentam o seguinte perfil: As crianças brincam com companheiros do mesmo sexo, mesma faixa etária, passam maior tempo brincando. As meninas passam mais tempo trabalhando que os meninos. Os resultados apresentados respondem ao problema suscitado: Que lugar ocupa a brincadeira no cotidiano das crianças indígenas Parakanãs? A metodologia utilizada para descrever essas atividades foi a pesquisa de campo de cunho qualitativo com a utilização do método de observação do sujeito focal.

A tese de doutorado intitulada *“Estranhos laços: Predação e cuidado entre os Kadiwéu”* – (LECZNIESKI; 2005) mostra as noções de parentalidade, parentesco, sociabilidade e gênero conforme articulados na sociedade Kadiwéu. O estudo foi conduzido metodologicamente por pesquisa bibliográfica e de campo, com técnicas de diário de campo, gravações de conversa informais. Os resultados demonstram que as crianças são tantas vezes representadas, nas mais diversas sociedades e das mais variadas

formas, como verdadeiros tesouros, como potenciais criadoras de laços, como canais efetivos de relacionamentos. Entre os Kadiwéu, parece que tanto a predação fora (a guerra), quanto o cuidado dentro, são aspectos formalmente distintos, mas entrelaçados. Ambos são grandes articuladores de identidade e alteridade na sociedade kadiwéu. Nesse contexto, o doméstico (e não apenas o público), adquire um caráter eminentemente político, que contrasta com o caráter a - social (e apolítico) que, muitas vezes, se lhe supõe. De fato, se as relações familiares kadiwéu envolvessem somente relações entre pessoas próximas (consanguíneos). De acordo com a autora, as crianças Kadiwéu são vistas como Outros em potencial (tanto de uma perspectiva interna quanto externa, i.e. tanto as suas quanto as dos outros), aparecem como mediadoras por excelência, tanto nas relações internas ao grupo (inter e intrafamiliares), quanto nas relações externas. Não poderia deixar de notar, nesse contexto, a recorrência das relações e representações entre crianças e animais de estimação, nas mais diversas sociedades. O encanto que a relação com as crianças gera reside em grande parte, como vimos na plasticidade de seu ser e, conseqüentemente, na possibilidade que nos abre de interferir, de construir, de moldar; da maleabilidade que lhes é própria. Aí reside uma diferença importante dos demais seres humanos. Elas encarnam, em si, a possibilidade da diferença. Por isso, a centralidade das práticas (rituais e cotidianas) que circundam sua vida desde o nascimento, movimentando famílias e comunidades inteiras.

Na dissertação de mestrado *“Imagens da infância: Brincadeira, brinquedo e cultura”* (CARVALHO, 2007) buscou-se compreender como crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam as práticas da brincadeira, suas dinâmicas e significados. A partir do problema que norteou esse trabalho, a saber: qual o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas pelas crianças indígenas de Pataxós (MG) e crianças moradoras do bairro Taquaril em Belo Horizonte? A análise das relações entre brincadeiras e brinquedos revelou traços identitários e de pertencimento de cada grupo, o que permitiu compreender o brincar como linguagem infantil que significa o mundo e contribui para a constituição de um modo de ver da criança em sua singularidade, suas formas de apreender e se relacionar com os seus pares e com o ambiente ao redor. O que contribui favoravelmente para elaborar as imagens das múltiplas infâncias da contemporaneidade. O trabalho etnográfico conduziu os aportes da pesquisa em termos de metodologia.

Na dissertação de mestrado *“Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha (BA)”* (MIRANDA, 2009), tem por objetivo repensar a participação da criança indígena da Aldeia Pataxó na reprodução econômica da cidade de Coroa Vermelha, localizada no perímetro urbano dos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabralia, fundada em 1972. A participação infantil em atividades produtivas representa para a comunidade indígena elemento essencial à formação e à vida social. A sua condição enquanto sujeitos de direito possui dupla implicação. Assegura às crianças e suas famílias uma rede de proteção e benefícios; por outro lado, ao conferir a essas crianças o “direito” de não trabalhar, contradiz padrões socioeducativos específicos. Instâncias reguladoras, como o Conselho Tutelar, organismos não-governamentais voltados à proteção de crianças e adolescentes e a mídia assumem, gradualmente, papel disciplinador das relações entre pais e filhos, alterando, fundamentalmente, as relações entre gerações. O caminho metodológico seguido priorizou a pesquisa quali-quantitativas, pesquisa de campo, observação e entrevista semi-estruturada.

Quais as performances musicais e lúdicas que envolvem cotidianamente as crianças indígenas Mbyá- Guarani? Esta foi a questão que norteou a tese de doutoramento *“Kyringué mborai – os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá- Guarani”* (STEIN, 2009). Os resultados demonstram que a aproximação com a música torna os adultos mais alegres e sábios e isso se reflete na satisfação do convívio com as crianças. A alegria dos adultos é expressa através dos cantos que eles criam e cantam, pois isso também os aproxima das divindades. A música desencadeia emoções nos humanos; medeia a relação dos Mbyá com os não-índios; faz circular a capacidade de notícias entre os Mbyá de diferentes aldeias e ainda media as relações afetivas de cuidado e diálogo dos Kyringué (cantos de crianças) entre si e com os seus afins adultos. A pesquisa etnográfica norteada pela Etnomusicologia foi a metodologia utilizada para conduzir a pesquisa.

O trabalho de dissertação *“Infância, aprendizagem e cultura: As crianças Pataxó e as práticas sociais do guarani* (COELHO, 2011) destaca alguns aspectos fundantes das aprendizagens das crianças Pataxó em suas práticas cotidianas. O referido trabalho apresenta como questão: Como se dá as aprendizagens das crianças Pataxó em suas práticas cotidianas? Inferiu-se que as crianças Pataxó estão envolvidas diariamente em um interessante e complexo ambiente que lhes proporcionam inúmeras aprendizagens que

independem de um ensino deliberado para acontecer. Para esse estudo, foi utilizado como metodologia a pesquisa de campo e bibliográfica, conversas direcionadas.

No trabalho de mestrado ***“O Kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang”*** (BRUM, 2011) trata sobre as noções de beleza feminina corporal da infância feminina Kaingang moradora da cidade. A intenção foi (re)conhecer a partir do problema suscitado: quais as noções de beleza feminina corporal da infância feminina Kaingang moradora da cidade? O trabalho desenvolveu-se adotando os seguintes procedimentos metodológicos: Pesquisa de campo de cunho participativa embasada em aportes da etnografia e em referenciais teóricos dos estudos da infância, estudos culturais e da cultura visual. Análise qualitativa e enfoques cruzados a partir dos dados gerados por dizeres, desenhos, e registros fotográficos. Os resultados demonstraram que as meninas Kaingang da infância da cidade possuem preocupações com a aparência de seus corpos que influenciam em suas feminilidades, pois sofrem influências dos ambientes territoriais nos quais circulam. Os meios midiáticos ou mesmo sociais e culturais da cidade reverberam nos valores que atribuem à beleza dos corpos femininos e, conseqüentemente, em suas femininas infantis.

A tese de doutoramento ***“Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá.”*** (SILVA, 2011), investiga: Quais as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena Xakriabá? O estudo foi conduzido considerando a seguinte metodologia: pesquisa de campo, observação participante, entrevista, realização de desenhos com as crianças, registro fotográfico e registro em vídeo. Constatou-se, com base nos dados obtidos que os meninos circulam muito pelo território e esta circulação aumenta à medida que crescem. Eles têm um importante papel na organização da vida familiar bem como na socialização das crianças pequenas e possuem maior domínio sobre o trabalho realizado e testam os limites impostos pela cultura ao acesso do conhecimento pelas crianças. Possuem maior mobilidade pelo território e compartilham de maior tempo de convivência com o grupo dos homens. Além do trabalho, compartilham também, outras experiências como o futebol, a vida fora do território e alimentam suas expectativas quanto à vida adulta.

Quadro 7 - Trabalhos que tratam da Educação Indígena

NUNES, Ângela Maria Machado Pereira. Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. (Doutorado em Antropologia). ISCTE e Universidade de São Paulo.
CODONHO, Camila Guedes. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. 2007. (Mestrado e Antropologia). Universidade Federal Santa Catarina.
DOPP, Romélia Rodrigues. Pedagogia Kadiwéu e a formação da criança: olhares de mulheres adultos Kadiwéu. 2009. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.
CRUZ, Simone de Figueira. A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buruti. 2009. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.
JESUS, Suzana Cavalheiro de. No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva MBYA-Guarani. 2011. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2013).

Nos estudos que tratam da educação indígena, verificam-se cinco (5) trabalhos, quatro (4) dissertações de mestrado e uma (1) tese de doutorado para análise.

Na tese de doutorado *“Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância”* (NUNES, 2003), evidencia-se em seu estudo as perspectivas de análise bibliográfica voltadas para as pequenas sociedades não ocidentalizadas. A autora problematiza: de que forma o aparato bibliográfico existente estabelece o diálogo entre a Antropologia da infância e os estudos etnológicos sobre as sociedades indígenas no Brasil? A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico com foco para o estudo de caso realizado entre os índios Xavante. Os resultados da pesquisa indicam que teoricamente identifica-se a capacidade de agência da criança no universo das relações sociais, possibilitando o rastreamento de possibilidades e potencialidades de investigação sobre a infância, no âmbito dos estudos antropológicos, em geral, no da etnologia indígena brasileira, em particular. O referido trabalho apresenta proposta projetiva para os estudos etnográficos sobre a infância, o que suscitou mudanças na forma de viver dos Xavante quanto à espacialidade e temporalidade, principalmente no que concerne à divisão do trabalho entre gêneros. Infere-se que as categorias de espaço-tempo se entrecruzam e se alimentam mutuamente nos estudos da Antropologia da infância como instrumento de investigação com elevado potencial na observação e reflexão sobre questões centrais nos estudos da infância indígena.

A dissertação de mestrado intitulada *“Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)”* (CODONHO, 2007), versa sobre os processos de transmissão horizontal de conhecimentos entre crianças (e seus pares) da etnia Galibi-Marworno do norte do Amapá.

O problema gerador da referida dissertação: quais as redes de saberes que circulam no interior dos grupos infantis e que se expressam nas percepções a respeito da sociedade na qual se encontram inseridas as crianças Galibi-Marworno? O trabalho foi conduzido a partir da metodologia que compreende a observação participante, entrevistas e oficinas de desenhos com as crianças indígenas. Os resultados revelam que as crianças são importantes agentes na afirmação cultural deste povo, tendo a oferecer importantes contribuições para os estudos do sistema sociocultural como um todo, visto a sua exímia capacidade de apreender um repertório comum de conhecimentos, compartilhados pela população como um todo em ressignificá-los e divulgá-los no âmbito de seus grupos de convivência.

O trabalho de dissertação de mestrado intitulado *“Pedagogia Kadiwéu e a formação da criança – olhares de mulheres adultas Kadiwéu”* (DOPP, 2009) investigou os processos de formação da criança Mbayá-Gauicuru e Kadiwéu no seu universo cultural, segundo mulheres adultas da referida etnia. O trabalho foi desenvolvido considerando as reflexões que se entrecruzam com dados bibliográficos e empíricos. A metodologia está organizada com materiais vindos de um missionário, dois militares, viajantes, historiadores e etnólogos do século XVIII até o século XXI.

A dissertação de mestrado intitulada *“A criança terena: O diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia buriti”* (CRUZ, 2009), pesquisa a complexa relação de educação pela qual a criança Terena passa, tendo como especificidade investigar as relações verificadas entre a educação indígena e a educação escolar, na aldeia Terena Buriti, localizada em Dois Irmãos de Buriti. O problema gerador da pesquisa foi: Quais as relações entre a educação indígena e a educação escolar indígena na aldeia Terena Buriti e a construções iniciais de identidade e cultura destas crianças. O “ethos” Terena está presente na educação das crianças, tanto na família como na escola. Apesar da escola se esforçar para valorizar a cultura Terena junto às crianças, por meio do ensino do idioma e da dança, o currículo escolar ainda não atende as diferenças locais. E conclui-se que a escola é um lugar que pode fomentar uma educação intercultural, mas para isso precisará envolver os Terena da aldeia Buriti e aprofundar os mecanismos de diálogo entre a educação escolar e a educação indígena, criando um porvir que concretize os anseios Terena. Metodologicamente, foi utilizada a revisão bibliográfica, seguida de pesquisa exploratória e observação através de idas prévias à aldeia. Ouviu-se os pais, mães e

professores, jovens e idosos, através da técnica de história oral e da utilização de oficinas de desenho com as crianças indígenas.

A dissertação de mestrado intitulada “*No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-guarani*” (JESUS, 2011) versa sobre a forma que a população Guarani se relaciona com tentativas de construção de propostas de educação escolar de suas crianças. Para a compreensão da temática, utilizou-se da pesquisa e conferências de dados etnográficos, técnicas de entrevistas. O resultado da pesquisa demonstra que há a necessidade de se viver a educação escolar articulada com a conquista de território, onde as crianças possam adquirir e aprofundar saberes nativos no processo de educação de corpos saudáveis. Só assim, a educação escolar institucionalizada irá lhes conferir sentido mais amplo. Não significa que a escola não seja importante, apenas ocupa outro lugar.



Foto: Alice Kohler

SEÇÃO IV – ANÁLISES SOBRE A INFÂNCIA INDÍGENA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

“[...] admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política (LOURO, 2003)”.

O estudo da cultura de um povo provoca a emergência de aspectos cosmológicos que, dentre outras coisas, permitem a compreensão das concepções étnicas de infância indígena, bem como a elucidação de suas práticas nos diversos aspectos da vivência social e da formação do indivíduo como descreve Nunes:

Penso que as sociedades indígenas fornecem exemplos muito concretos através dos quais se podem perceber a coexistência ou fusão de processos formais e informais na construção do saber. No que se refere às crianças, verifica-se, constantemente, que não é o processo de ensinar e aprender que organiza as várias atividades através das quais ficam, a saber, de tudo aquilo que precisam para suas vidas nas aldeias, mas, sim que são essas atividades que organizam o ensinar e o aprender, propiciando e provocando as oportunidades para o processo cognitivo (NUNES, 1999,2003, p. 142-143).

É nesse sentido, que os estudos acerca das práticas culturais infantis têm se constituído produções transdisciplinares, pois têm voltado o olhar para as crianças, principalmente, no que tange à sociabilidade e ao diálogo infantil com a cultura adulta. Sarmiento (1997) e Sirota (2001) discutem a importância de se estudar a criança e a infância por si mesmas, ou seja, elas são dignas de serem estudadas, a partir da visão e da voz das próprias crianças e não por meio daquilo que os adultos relatam. Tal estudo deve incluir a questão da autonomia da criança e da alteridade, inclusive, os aspectos de sua produção cultural.

Refletir a respeito da infância é desafiador, pois ela tem muito a nos ensinar. Durante todo o curso da nossa vida agitada e cheia de preocupações, as crianças nos ensinam, quer por meio das transgressões e teimosias até mesmo nas risadas e traquinagens. Enfim, elas nos ensinam a ver a vida sobre outro prisma, através do seu olhar infantil e puro. O problema é que, na maioria das vezes, não percebemos os sinais, esquecemos que elas são seres sociais, históricos e culturais, que elas têm voz ativa e ao invés de permitir que elas falem de si mesma, somos nós os adultos que falamos delas e por elas, e assim, as silenciemos. Por mais que tentemos dar voz a elas, sempre é a nossa voz que sobressai, talvez pelo fato de um dia termos sido crianças e quer queira, quer não, sempre nos lembramos da nossa infância. Todavia, se hoje muitos autores discutem a infância, no passado a criança vivia numa espécie de anonimato. Ariès (1981) revela que até meados do século XV, as crianças não tinham tanta visibilidade. Embora o autor em

questão seja duramente criticado por falar de uma infância elitizada da Europa, ele ainda tem contribuído significativamente com o estudo da infância.

As crianças enquanto atores sociais, históricos culturais pouco foram ouvidas e essa é a razão de sabermos tão pouco a respeito desse universo. Atualmente, muitos estudiosos como Rizzini (2011), Nunes (2003), Melo (2006) dentre outros se debruçam em estudá-las, em tentar dar visibilidade a elas, porém, o modo como se olha a criança parte sempre do adulto, ele é quem tenta descrever a infância no sentido de nos dizer como devemos tratá-las, como deve ser nossa relação com elas e a melhor forma de educá-las, ou seja, os estudos sobre a infância têm avançado no sentido de anunciar suas especificidades, lhes assegurando direitos que até então eram negligenciados. Contudo, pouco se ouve a criança, no seu direito de dizer quem elas são, do que gostam, seus sonhos, desejos, o que pensam a respeito da sua infância.

A criança frágil, inocente, encantadora e bem educada são estereótipos criados por nós adultos para descrevermos como as vemos, pois somos providos de uma educação e da visão que nos foi apresentada: a europeia. Ao escolher analisar os significados e os sentidos da infância indígenas por meio das Dissertações e Teses percebi que a infância delas está muito ligada à cultura, à liberdade, às brincadeiras, ao nascimento, enfim. Por isso é preciso enxergá-las não como seres incompletos, mas percebê-las dentro do contexto em que estão inseridas, pois só assim não retiramos delas o papel fundamental que lhes são atribuídos enquanto seres sociais, históricos e culturais no processo de constituição da própria identidade.

Os estudos sobre a infância são recentes e vêm se consolidando internacionalmente como um paradigma interdisciplinar nas diversas áreas (Educação, Psicologia, História, Antropologia e Sociologia) desde os anos 90. James e Prout (1990) afirmam que esse paradigma tem questionado a visão naturalizada e universal da infância e as etapas de desenvolvimento infantil até então tidas como verdade incontestável, ou seja, a ideia de que as crianças são seres em desenvolvimento, imaturos, ingênuos, improdutivos, ignorantes que precisam ser formados e socializados, não sendo dignas, portanto, de serem ouvidas e estudadas, relegando-as em espaços infantis. É nesse sentido que diversas áreas do saber trazem grandes contribuições e apontam para a ideia de agência das crianças enquanto seres produtores de cultura e sociabilidade, sendo dignas de serem ouvidas e estudadas em suas particularidades e especificidades, como descrito na citação:

[...] “estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta num estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro dos limites que lhe são próprios, que tem zonas de interseção com os limites e amplitudes com o qual convive” (NUNES, 1999, p. 111).

A partir do exposto, estudar a criança ou a infância nos desafia a superar o “adultocentrismo”, que padroniza a cultura adulta como superior e predominante e coloca a infância como uma categoria inferior sem universalizar nem padronizar as culturas infantis algo que não é “partilhado pelas sociedades indígenas que reconhece a autonomia e a legitimidade das falas infantis” (TASSINARI, 2007, p. 2). Daí, a importância de estudar a criança em sociedades indígenas e entender a maneira ou de que forma tais sociedades concebem a infância.

Clarice Cohn (2009) diz que para entender a criança indígena é preciso primeiramente conhecer o contexto social no qual ela está inserida, o que envolve: ambiente, brincadeira, músicas, condições de vida, rotinas da comunidade, organização do trabalho, criatividade, seu modo de vida, sua cultura e suas diferentes formas de ver e viver o mundo ao seu redor. Isso nos leva a crer que a criança tem um papel ativo dentro de sua comunidade, pois ela “constrói grande parte das relações sociais em que engajarão durante a vida” (COHN, 2009, p. 28).

Reconhecer tal papel é afirmar que a criança indígena é um ser completo nas suas particularidades e competências, é um ser ativo nas relações que constrói e é, acima de tudo, participante e construtora de cultura. Como afirma Nascimento (2006, p. 8):

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil.

Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p.32-33) discutem a importância da interação na vida das crianças. Segundo eles, é a partir das relações estabelecidas entre pares (adultos e crianças) é que elas constituem a própria identidade, havendo assim, o reconhecimento de seus papéis dentro da sociedade. Fundamentados nos estudos realizados por Cohn (2005), Lopes da Silva (2001), Nunes (2002), Nascimento (2006), Tassinari (2001) e

outros, e também se apropriando dos conhecimentos das diversas ciências tais como a História, a Antropologia e a Pedagogia, reconhecendo que,

- as crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos adultos;
- as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si, e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo;
- as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar identitário, material e simbólico;
- no “mundo” da criança indígena se faz a presença da *bricolage*, pois usando do material que dispõe constitui novos universos trazendo algo de si mesmo para esse universo que nunca se completa, ressignificando conceitos e construindo suas identidades (LÉVI-STRAUSS, 1976 *apud* NASCIMENTO, URQUIZA E VIEIRA 2011, p.33).

É a partir desse viés que se deve pensar a criança indígena, um ser ativo capaz de produzir cultura, um ser com quem temos muito a aprender, pois “entender o outro [...] exige mais, quando o outro é uma criança” (ITURRA, 1990, *apud* GUSMÃO, 1999). Isso traz à tona a alteridade da criança, alteridade esta que nos permite ver a criança em toda sua essência. E na “construção desse outro modo de ver”, é necessário ainda, como fala Larrosa e Lara (1998, p.8), “apreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela” (GUSMÃO, 1999, p. 42).

É nesse sentido que Kramer defende a concepção de criança que:

Reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2003, p. 91).

Reconhecer essa criança é considerá-la como um sujeito central capaz de construir seu próprio conhecimento mediado pelas interações com o grupo, sendo esse grupo composto por crianças ou por adultos, e até mesmo pelo contato com a própria cultura.

A partir desse entendimento, abordo nessa seção sobre os estudos que tratam da infância e/ou a criança indígena no Brasil o que nos permite compreender as concepções étnicas de infância indígena. Até porque como afirma Nunes (2003), para as sociedades indígenas as crianças são partes fundamental e indispensável por simbolizarem a renovação e a afirmação da vida, não apenas biológica, mas também sociocultural e espiritual. Apresento também as práticas culturais percebidas nos diversos aspectos da vivência social e da formação do indivíduo; posteriormente, discuto as concepções de infância indígena ligadas à liberdade, às brincadeiras e à educação das crianças nas diversas sociedades indígenas constituídas nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012.

4.1 Concepção de infância indígena ligada à liberdade

A pesquisadora entre os Xikrin do Bacajá Clarice Cohn (2000) discorre em sua dissertação de Mestrado acerca da maneira como os Xikrin definem a infância, o conhecimento e o aprendizado. Ela faz uma exposição do universo social desse grupo indígena, refletindo sobre o papel da criança e de sua importância na vida social Xikrin.

As crianças Xikrin, segundo Cohn (2000) têm a liberdade de circular por todos os espaços da comunidade que os adultos não podem circular mais, salvo algumas exceções, como: o de entrar na casa dos homens em dia de reunião ou quando estão realizando algum ritual que eles considerem perigoso, pois é um momento que os espíritos dos mortos retornam a aldeia.

Para a autora, as concepções do que é ser criança, do desenvolvimento e capacidade de aprender não é vista de modo dissociado, mas devem estar interligados, ou seja, para os Xikrin “as crianças tudo sabem por que tudo veem”, no entanto, resguardam a elas o direito de nada saber, tendo em vista que o processo de aprendizagem não deve envolver apenas a transmissão de saberes, mas se dar também pelo fortalecimento e desenvolvimento dos órgãos sensoriais (olhos e ouvidos). Na concepção Xikrin à medida em que a criança vai se desenvolvendo, os seus olhos e ouvidos que antes eram fracos são fortalecidos por meio da experiência de ver e ouvir. Em seguida, tudo que se aprende é guardado no coração, o lugar do saber, segundo o ponto de vista desse povo.

Ariès (1981), ao descrever a infância na Europa no século XVII, diz que a vida cotidiana da criança estava misturada com os adultos, a ela não era permitido ser criança, pois quando adquiria certa autonomia era inserida no mundo dos adultos, atribuindo-lhe o título de “adulto em miniatura”. Com relação à criança Xikrin o cuidado e zelo são essenciais para preservá-las. A criança é bem mais que um membro da família, é parte fundamental dessa sociedade, por isso, não se retira dela a autonomia e o direito de ser apenas criança.

A noção de infância ligada à liberdade entre os Terena, segundo Alceu Zoia (2009), está vinculada ao modo como as crianças são percebidas por toda a comunidade “[...] alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio” (ZOIA, 2009, p.171).

Ser livre na concepção indígena é ter liberdade de brincar, de andar, correr e se relacionar com quem quiser, algo que nas sociedades ocidentais não é tão compartilhado, pois as crianças são sempre observadas, controladas, disciplinadas pelos adultos, uma vez que é necessário manter o respeito, a hierarquia, a abnegação, a obediência e a coerção social a fim de que a repreensão não seja apenas justificada, mas necessária como relata Siqueira:

A promessa de liberdade e de felicidade imediatas postula a constituição de um sujeito que é capaz de sucumbir à autoridade posta em nome da sociabilidade. No entanto, negam-se as premissas de liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência, assim como o livre entendimento, visto que não só a cultura como próprio indivíduo e sua condição psíquica também estão interditas (SIQUEIRA, 2011, p. 185).

Diante do exposto, pode-se dizer que quando se nega à criança o direito de liberdade, retira-se dela tanto a autonomia de pensamento quanto a vontade e ação de fazer o que gosta o que lhe dá prazer. Isso “significa subordinação da própria razão e da própria vontade a conteúdos predeterminados, [...] normas obrigatórias para sua razão e suas vontades” (MARCUSE, 1973, p. 56). Opera-se, dessa forma, na criança “a interdição do desejo, o enfraquecimento da consciência crítica e o fortalecimento da autoridade externa” (SIQUEIRA, 2011, p. 185).

Por isso, a relação da criança Xavante com o que lhe cerca, segundo Melchior (2008), é extremamente significativa. Foi possível verificar na dissertação do referido autor que a liberdade com que Criança Xavante cria sua própria maneira de se relacionar com a natureza e com as pessoas, é perceptível na espontaneidade das brincadeiras, na forma como se relacionam entre si, no modo de andar e correr. Toda experiência adquirida na infância se reflete na fase adulta quando este(a) se torna um homem ou uma mulher Xavante, como declara o autor:

A questão da liberdade está totalmente enraizada na cultura do povo xavante [...]. Os Xavante lutam por seus propósitos e ideais, são capazes de enfrentar tudo e a todos para alcançarem sua metas [...]. A liberdade é um critério fundamental para que um xavante possa viver em plenitude e, principalmente, na alegria (MELCHIOR, 2008, p. 61).

A liberdade em todas as fases da vida, segundo Mechior (2008), é essencial, sendo parte fundamental na educação xavante cuja imitação, a experimentação e invenção exigem autonomia e liberdade, conceitos vitais que perpassam a pedagogia indígena. Sendo que tal modelo educacional dura por toda vida. A elas é permitido transitar livremente por todos os espaços da aldeia sem muitas restrições ou determinações, como descreve Nunes (2002)

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

A partir desse prisma, pode-se dizer que a pedagogia indígena envolve de uma liberdade, autonomia e permissividade, experimenta e participa da realidade vivida no dia a dia por meio dos conflitos e contradições, bem como articula-se com a aprendizagem e responsabilidades, o que potencializa a aprendizagem cotidiana, mesmo diante dos problemas e desafios.

As crianças Terena, na visão de Zoia (2009), ao circular livremente por todos os espaços da aldeia, relacionam-se com todos os adultos e crianças, isso permite à criança

uma maior compreensão de tudo que a cerca, do espaço em que estão inseridas bem como das relações que mantêm com o grupo, ou seja, “esta liberdade que é experimentada no período da infância permite às crianças indígenas uma melhor compreensão de seu mundo e também os habilitam para a partilha do social” (ZOIA, 2009, p.178). Isso leva os adultos a não se preocupar com a hora da criança aprender isso ou aquilo, pois o aprendizado se processa de diversas maneiras, desde uma simples e divertida brincadeira até observando o adulto, falando ou fazendo alguma atividade.

Outro fator que considero importante e que foi apontado por Zoia (2009) está na diferença entre a liberdade dada as crianças indígenas e a falta de liberdade das crianças que vivem nas cidades grandes. Nas sociedades indígenas as crianças desfrutam de uma liberdade que está diretamente ligada à questão da segurança, elas podem transitar livremente por todos os espaços da aldeia que os pais não se preocupam se elas vão se machucar ou se alguém vai lhe fazer algum mal, pois a aldeia é um lugar seguro. Já “nas cidades elas estão mais propensas ao perigo e à violência” (ZOIA, 2009, p. 178), o que impõe aos pais cuidados constantes evitando com que as crianças circulem livremente pelo bairro onde moram. Sem falar também das inúmeras atividades impostas à criança durante o dia, como: inglês, dança, esportes, reforço etc. Tais atividades impedem que as crianças vivam a melhor fase de sua vida, a infância.

Isso me remete a Ariès (1981) quando analisou a sociedade de sua época. Segundo o autor, na Idade Média, as crianças eram inseridas no mundo adulto logo que alcançavam certa autonomia, ou seja, quando não dependiam mais das constantes intervenções da mãe ou da ama. Aos sete anos de idade, elas já eram consideradas adultas, inclusive na forma de se vestir, na aparência, e na maneira de se postar diante das pessoas, inclusive eram inseridas também em alguma atividade através do trabalho seja na produção agrícola, artesanato ou na indústria. As crianças, nessa época, não tinham o direito de ser quem eram: crianças.

Koran (2003) nos adverte que é preciso deixar de lado a “obstinação por educar as crianças e alimentar nossa paixão de encontrar infâncias que nos eduquem. Fazer de nossos ensinamentos e aprendizados achadouros perenes de infâncias, espaços de memórias inventadas [...]” (KOHAN, 2003, p. 3). É necessário dá à criança liberdade de aprender fazendo, de experimentar fazer do seu jeito, sem correções e interferências, pois ao mesmo tempo em que isso propicia a criança um aprendizado significativo, faz com que ela supere suas

limitações, conquistando autonomia. Noal (2009) descreve muito bem o dia a dia das crianças indígenas da aldeia Pirakuá e alerta que cada fase da vida é uma bênção.

As crianças, nessa concepção, têm o seu tempo para serem bebês, crianças pequenas, crianças maiores. Possuem o espaço e o tempo, não são comandadas por eles. Portanto, podem brincar o quanto quiserem, podem ficar sujas, podem tomar banho de rio, podem comer no momento em que sentirem fome, podem dormir ao sentir sono... São crianças que podem ser pessoas no espaço e no tempo que quiserem e da maneira como conseguirem. Os velhos também têm o direito de viver e, quando chegar o momento, podem preparar-se e esperar a morte, passando ensinamentos para a comunidade (NOAL, 2009, p. 194).

As crianças da Aldeia Pirakuá, abordada por Noal (2009), como nas demais comunidades indígenas, mantêm dentro dessa perspectiva, teia de relações, pois o desenvolvimento humano se dá pela interação com o outro. “O ser humano é relação, constrói-se na relação com o outro e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional” (SAMPSON, 1993 *apud* FERREIRA, 2004, p. 25). O ser humano só se constitui pessoa a partir das relações com o meio social, ou seja, os processos de desenvolvimento das pessoas encontram-se situados em contextos cultural e socialmente regulados.

Essa interação construída na relação com outro faz com que os indígenas sejam mais unidos, companheiros e que compartilhem tudo que têm com o outro. Principalmente, ensinamentos são repassados para a criança ao longo de toda a sua trajetória.

Nas Dissertações e Teses analisadas, pode-se notar que o convívio das crianças com os adultos é calmo e não interfere no seu jeito próprio de viver a infância, pois eles não retiram delas a autonomia e a liberdade impondo atividades que não sejam capazes de cumprir e nem exigem que elas façam com perfeição. A infância é vivida a seu tempo, sem pressa, pois cada fase da vida é importante no pensamento indígena. Na concepção indígena, “a infância e a velhice” são “zonas livres” como relata Benedict (2006, p. 214-215). “Ser menina ou menino, nessa dinâmica, é ter a oportunidade de constituir-se como ser humano, como uma unidade que compõe um coletivo” (NOAL, 2009, p. 189-190).

E isso não impede que as crianças vivam a infância com liberdade e autonomia, pois os adultos não as vêem como seres incompletos, mas plenos. Faria descreve isso muito bem quando diz que as crianças vivem “[...] uma infância que, como toda fase da

vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos "um vir-a-ser" e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente." (FARIA, 2005, p. 1014).

A criança vai se desenvolvendo em um ambiente propício ao aprendizado. Aprende a ser livre, a ser indígena em um local em que predomina a cultura da sociedade dominante, toma suas próprias decisões sem as interferências constantes dos adultos, pois o espaço em que vivem é seguro e permite isso. Elas sabem que os adultos estão sempre por perto quando precisam, aprendem as regras dos grupos a que pertencem, sem restrições, proibições, gritos, brigas, violência física ou verbal e assim:

A dinâmica da aldeia também não apresenta espaços fechados e proibidos. Há mais permissões do que restrições para o agir das pessoas – de qualquer idade, de qualquer gênero. As regras de convivência são determinadas pelos aspectos da cultura que enfatizam a liberdade dos bebês e das crianças menores para estar com o grupo e explorar os espaços da aldeia, bem como o respeito aos conhecimentos dos mais velhos. Como não há a imposição do tempo cronometrado do relógio, o ritmo dos pequenos e dos mais velhos – às vezes mais lento – não atrapalha (NOAL, 2009, p. 193).

Nesse contexto, a dinâmica das relações humanas na aldeia não caminha segundo o ponto de vista do tempo. O tempo na concepção indígena é um aliado não um inimigo, pois não é o tempo que se impõe ou exerce poder sobre as pessoas, determinando quando tudo deve acontecer como ocorre nas sociedades culturalmente dominantes, onde são ditados os locais e horários para estudar, brincar, assistir televisão, trabalhar, passear, viajar e conviver e quando as coisas não acontecem como planejado, o tempo é considerado perdido ou as pessoas não são eficientes, tornando-se um peso. As comunidades vivem no seu tempo, na sua maneira e cada dia é um novo dia, dia propício para o aprendizado por meios de diversas atividades.

Diferentemente das crianças mencionadas nos estudos acima que gozam da liberdade e do ambiente seguro da aldeia, o estudo de Roberto Sanches Mubarac Sobrinho intitulado: *Vozes infantis das crianças Sataré-mawé como elemento de (des)encontros com as culturas da escola* mostra uma realidade um pouco diferente (2009). Aborda uma outra realidade, pois a aldeia Waykihu (estrela) se localiza na área urbana na cidade de Manaus, estado do Amazonas, no bairro da Redenção, na divisa do conjunto Santos Dumont com o

bairro Hiléia. O autor relata que a comunidade foi construída num terreno bastante íngreme, sob a forma de barranco. A principal atividade econômica desenvolvida pela comunidade é a venda de artesanato e este é o principal elo com o “mundo dos brancos” (SOBRINHO, 2009, p. 118).

Observou-se, nesse estudo, que apesar das crianças gozarem de certa liberdade, estas são limitadas, devido estarem expostas aos constantes perigos, já que a aldeia se localiza no contexto urbano e o local onde fora construída também não apresenta segurança por causa da instabilidade do terreno e os fenômenos naturais como a chuva impede que as crianças saiam de casa, pois o barranco fica liso com o aumento do risco de acidentes. Contudo, nos dias de sol elas brincam, correm e exploram os espaços que são possíveis e com muita criatividade.

Silva, Macedo e Nunes (2002) destacam a importância de se oferecer às crianças oportunidades de realizarem inúmeras atividades, mesmo diante das dificuldades de espaço. Porém, à medida que, as etapas são vencidas adquirem novos conhecimentos e experiências como afirmam as autoras:

O mundo e seus mistérios vão sendo descobertos aos poucos, em suas múltiplas e complexas dimensões. Há sempre novos conhecimentos à espera de ser descobertos e incorporados à experiência de vida de cada um. O aprendizado parece ser pensado, assim, como algo para toda vida: a cada etapa vencida, novos patamares de conhecimento e de experiências apresentam-se (SILVA, MACEDO E NUNES, 2002, p.43-44).

Embora o espaço onde a comunidade se localiza não seja um lugar de total liberdade e impróprio para se viver, um lugar de incertezas, medos e inseguranças por se tratar de uma comunidade dentro de um contexto urbano, que nas palavras de Sobrinho (2009, p. 126) é “um mundo” construído “dentro de outro mundo”, para as crianças, é um “local de liberdade, prazer de viver, brincar, falar, já que é ali que elas se sentem à vontade para viverem a experiência da infância e poderem expressar da sua maneira o que estar neste local representa para elas” (SOBRINHO, 2009, p. 122) e onde os adultos respeitam suas brincadeiras. Na análise de Sobrinho (2009), é um local de constantes aprendizagens e de manifestarem a cultura do seu povo, identificando-se, assim, como indígenas. Na visão de Nascimento (2006):

A criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Nascimento (2006) evidencia uma completa interação entre as crianças e entre crianças e adultos. É notório que o aprendizado não se dá por etapas, mas faz parte do cotidiano das relações estabelecidas em que os adultos dialogam com as crianças e procuram definir como elas vão vivenciar as atividades no seu dia a dia, pois geralmente as crianças Sataré-mawé têm a liberdade de escolher o que querem fazer e não o que os outros, mesmo sendo seus pais, determinam. Elas aprendem uma com as outras. Há uma troca de conhecimentos em que elas mesmas vão atribuindo significados.

É bom destacar que assim como na comunidade indígena Xikrin entre os Sataré-mawé, as crianças são excluídas de algumas atividades (rituais) que os adultos consideram perigosas ou definidas pela tradição como sendo atividades exclusivas dos adultos. Assim, elas acompanham tais atividades de longe e procuram de alguma maneira reinventá-las no seu dia a dia.

4.2. Concepção de infância ligada à prática das brincadeiras

A brincadeira é uma das práticas culturais da infância e constitui uma atividade essencial para desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultura da criança. É na interação com as outras crianças através das brincadeiras que a criança vai construindo sua identidade, e personalidade começa a consolidar-se. A criança adquire autocontrole, autonomia e a segurança, pois vai internalizando as regras do grupo a que pertence.

Sarmiento (2002) define a “cultura infantil” como a capacidade que uma criança tem de constituir, interpretar e significar o mundo de uma maneira própria que se diferencia da visão do adulto. Isso faz com que levemos em consideração as visões de mundo que a criança tem, principalmente do contexto social e cultural em que ela está inserida, pois tais visões, segundo Codonho (2009, p. 144), é de “grande valia para compreensão dos sistemas sociais como um todo”.

Na concepção de Almeida e Suassuna (2010), é a cultura que estabelece as regras que devem ser seguidas pelo grupo. O controle do corpo, por exemplo, é fundamental no desenvolvimento de padrões de comportamentos específicos, tais como: valores, normas e costumes sociais, ou seja, é por meio dos seus corpos que o conteúdo cultural vai sendo incorporado ao seu conjunto de expressões.

Kishimoto (1994), ao tratar da prática do brincar, ressalta que “o brincar e o jogo vinculam-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo” (KISHIMOTO, 1994, p.21). A visão que a autora tem em relação ao homem como ser simbólico, que se constrói está ligado à capacidade de sonhar, imaginar, inventar e criar. E nesse caso, as brincadeiras são uma forma de representar a realidade e isso é vital para se propor uma nova "pedagogia da criança".

Para Mechior (2008) a criança ocupa um espaço vital nas sociedades Xavante. As pesquisas revelam alguns questionamentos que são importantes para se compreender esse grupo, principalmente quando se trata dos dados culturais que cada criança possui. Geertz alega que “o homem está amarrado em teias de significados construídas por ele, sendo a cultura essas teias” (GEERTZ, 1978, p. 15). Isto é, a cultura nos mostra um “sistema organizado de símbolos significantes que orientam a existência humana” (GEERTZ, 1978, p. 58).

Com base no conceito proposto por Geertz (1978), Corsaro (1997) assevera que as “Crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte, e contribuem para, culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos” (CORSARO, 1997, p. 95). Isso nos permite afirmar que as crianças são sujeitos de pleno direito, ativos, históricos, conectados à trama social e capazes de construir interpretações e símbolos a partir de sua cultura.

Corsaro (2009) apresenta uma abordagem à socialização na infância que denomina de “reprodução interpretativa”. Na concepção do referido autor, o termo interpretativa sugere que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.” (CORSARO, 2009, p.31). Em outras palavras, a criança, ao brincar imita, o mundo adulto sendo capaz de produzir sua própria cultura a partir da cultura adulta.

Vygotsky (1984) define a brincadeira como:

Uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real. Isso ocorre, já que no brinquedo, a criança age como se fosse mais velha do que é realmente. Para este autor: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Na concepção de Vygotsky (1984), a brincadeira é uma forma de a criança interagir com o universo que a cerca, além de ser uma atividade prazerosa, sendo uma fonte de desenvolvimento e de aprendizagem. A criança, ao brincar, internaliza as regras da sociedade da qual está inserida. No brinquedo, o cumprimento das regras é uma fonte de prazer, pois as brincadeiras envolvem a coletivização de uma fantasia que depende única e exclusivamente da aceitação mútua das regras e procedimentos implícitos.

Zoia (2009) diz que as crianças indígenas Terena se desenvolvem em um universo lúdico saudável e tranquilo. O autor descreve que as crianças são onipresentes em todas as áreas da aldeia. “Os espaços são lugares possíveis para o desenvolvimento das mais variadas atividades infantis” (ZOA, 2009, p.177). Ainda de acordo com o autor as crianças nunca estão totalmente sozinhas, por se tratar de uma educação coletiva, é possível encontrar as crianças menores junto com as crianças maiores e pessoas mais velhas que as acompanha em suas brincadeiras estabelecendo os limites da comunidade.

Melchior (2008), ao retratar as crianças Xavante, ressalta que elas estão em contínua interação entre si desde a mais simples brincadeira até quando se deslocam da aldeia para a cidade ou a escola. As brincadeiras envolvem as crianças nas mais diversas atividades do grupo além de desenvolver suas potencialidades faz com que elas transponham de forma lúdica aquilo que se passa na aldeia, ou seja, os valores tradicionais do grupo estão sendo perpetuados e repassados de geração a geração. Segundo Maybury (1979), as crianças Xavante, assim como outras crianças de outras realidades, sendo estas de tempos e contextos diferentes, nas brincadeiras de faz-de-conta se aproximam de elementos e de sua cultura como: sementes, palhas, animais etc., como descreve o autor:

Quando as crianças não rodeiam os adultos à toa, espiando-os ou esperando que lhes deem pequenos bocados, brincam de imitá-los, fazem corridas de buriti com pauzinhos no lugar dos troncos ou apostam corridas simples, tal como os meninos durante as cerimônias de iniciação.

Enfrentam-se em lutas de mentira, empunhando feixes de palha ou brincam de caçar. Acima de tudo, gostam de dançar com os mais velhos ou fazem brincadeiras nas quais eles representam diversos animais. Este é um estágio importante no desenvolvimento de uma criança porque é nesta fase que ela toma consciência das distinções que são tão importantes na vida Xavante (MAYBURY, 1974, p. 117).

De acordo com Maybury (1974), as brincadeiras fluem naturalmente na vida das crianças, tornando-se algo indispensável no seu processo de desenvolvimento e organização dos modos étnicos, pertencentes ao grupo. Nas comunidades indígenas, grande parte das brincadeiras reproduz o que se passa no cotidiano da aldeia.

Noal (2009) referindo-se às brincadeiras das crianças Guarani/Kaiowá, ressalta que lúdico faz parte do cotidiano do grupo e é por meio dela que a criança aprende a conviver com a diferença, ser tolerante, ser solidário, aprende a dividir. É através do lúdico que a criança propaga a cultura do seu povo, como nos apresenta Brougère:

Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, [...], que constitui sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998, p.106).

Como pode-se ver na citação de Brougère (1998), a criança constrói sua cultura lúdica brincando e é a partir das brincadeiras que ela adquire experiência e constrói sua identidade. Noal (2009) assevera que o lúdico é muito presente, muito vivo no cotidiano da aldeia. As crianças de maneira alguma passam despercebidas, porque à sua maneira, conseguem participar das atividades sem provocar qualquer tipo de desconforto ou inquietações. As crianças não cultivam tristezas, raivas, pois seu dia a dia transcorre mansamente sem obrigações, proibições, imposições e horários pré-estabelecidos. Como comenta a autora, as crianças da aldeia Guarani/Kaiowá estão em todos os lugares, têm liberdade de ir e vir e participa das atividades sem brigas, gritos e choros:

A aldeia toda na concepção guarani é o lugar da vida, das interações, das aprendizagens, das brincadeiras. Não há demarcações de tempo e espaço para o permanecer e para o agir infantil. Elas estão em todos os lugares, e, com essa mobilidade, desempenham funções importantes como levar

recados, avisar quando chega alguém, acompanhar visitantes de um lugar para outro. Penso que essa liberdade de ir e vir, de participar das atividades, bem como a ausência de gritos, brigas e choros, tornam as crianças pequenas indígenas pouco visíveis aos olhos de pesquisadores/as, embora essas sejam muito ativas e presentes (NOAL, 2009, p. 279-280).

Portanto, ludicidade constitui o elemento fundamental da criança indígena, uma vez que o brincar possibilita o aprendizado, promove o diálogo entre o mundo adulto e infantil e suas culturas. Além de ser uma forma de representar a realidade a partir do ponto de vista infantil, o que contribui significativamente com o processo de aprendizagem e sociabilidade da criança com a cultura de seu povo, como esclarece Sarmiento:

Com efeito, a natureza interativa das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. O brincar é condição fundamental da aprendizagem e, desde logo, aprendizagem da sociabilidade (SARMENTO, 2007, p. 118).

Com base no que foi dito por Sarmiento (2007) além de a criança ter um papel importante na transmissão de valores da sua cultura. Elas “também são importantes no processo histórico de seu povo, pois através da sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para a sociedade”. Assim, outro mundo se abre para entendermos as crianças a partir das características que lhes são próprias (SOBRINHO, 2011, p. 187).

É possível perceber, entre os povos indígenas estudados, que as brincadeiras são fundamentais para a transmissão da cultura de um povo e esta contribui significativamente para a formação da identidade infantil. A participação das crianças nas diversas atividades faz parte do processo de construção do conhecimento, pois o brincar requer o domínio da realidade simbólica em que a criança consegue atribuir novos significados. Na brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, segundo Vygotsky (1984) a criança representa papéis e relações do mundo adulto.

Pode-se dizer que, intelectualmente, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil, pois provê um contexto para o uso da linguagem tanto para a comunicação quanto para o uso da mente para a fantasia, planejamento de estratégias e resolução de problemas. No ato de brincar, as crianças demonstram mais habilidades intelectuais, principalmente quando brincam de jogos de faz-de-conta, o que requer da criança imaginação estimulando o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança ao

permitir expressões de sentimento que as incomodam ou resolver conflitos emocionais. Vygotsky (1984) diz que o ato de brincar permite que a criança desenvolva a aprendizagem, pois cria uma situação imaginária em que a criança pode assumir diferentes papéis, como por exemplo, o papel do adulto. A criança na concepção de Vygotsky se comporta como um adulto seguindo as regras que a situação propõe.

Codinho (2009) relata que as atividades infantis entre os Galibe-Marworno variam de acordo com a idade. As meninas, por exemplo, além de lavarem roupas, também auxiliam as mães no preparo do almoço, bem como em outras atividades que incluem até o cuidado com as crianças menores. Os meninos também ajudam as mães a cuidarem das crianças e ainda são atribuídas a eles atividades como: coleta de frutos, pesca, caça de pequenas aves entre outras atividades.

A autora não descarta a importância de tais atividades na constituição da identidade dos Galibe-Marworno e deixa claro que essas atividades vão se acumulando conforme eles vão crescendo. Contudo, ela menciona o carácter lúdico dessas atividades, pois embora as crianças ajudem seus pais nas tarefas do dia a dia, elas também se divertem entre uma atividade e outra, não deixando de cumprir nenhuma de suas obrigações. Como diria Aracy Lopes da Silva (2002 [1977], p. 46) em sua pesquisa com a população Xavante, “brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento”, como podemos perceber nas imagens²³ abaixo:

Imagem 1: Criança indígena pescando.



Foto: Alice Kohler

Imagem 2: Criança indígena interagindo entre si.



Foto: Alice Kohler

²³ As imagens abaixo são meramente ilustrativas, ou seja, tem a finalidade de mostrar o cotidiano de algumas etnias indígenas sem serem, necessariamente, aquelas abordadas nesse estudo, até porque não nos foi permitido copiar qualquer imagem das Teses e Dissertações sem a devida autorização dos seus autores.

As imagens mostram a rotina de algumas crianças indígenas, enquanto a imagem 1 evidencia a habilidade do menino com a pesca; a imagem 2 retrata um grupo de crianças vindo da roça. Enquanto a criança maior traz o alimento, outras correm, e outra cuida do bebê (um treino para a vida adulta), uma das atividades compartilhadas por toda a comunidade indígena.

Ressalta-se que embora as crianças realizem algumas atividades, os adultos não impõem a elas atividades além da sua capacidade, ou seja, não é imposta à criança capacidade como destreza e habilidade, pois o que vale mesmo para muitas comunidades indígenas é que a criança aprenda vendo, ouvindo e experimentando, uma vez que o processo de aprendizagem se dá de diversas maneiras, desde o brincar até o ato de reproduzir o que os adultos fazem, mas sem confundi-la, é claro, a criança como um adulto em miniatura. Como relata Clarice Cohn (2000):

Não se pode dizer que a participação das crianças nas atividades produtivas seja crucial. A das meninas talvez seja mais necessária, já que, cuidando das crianças menores, possibilitam à mãe realizar suas tarefas cotidianas. No entanto, os adultos normalmente pedem às crianças que façam coisas menores, como pegar algo, trazer água, reavivar o fogo etc., e as crianças, por estarem livres das restrições sociais, são importantes na comunicação entre as casas (COHN, 2000, p. 63).

Na descrição da autora, o papel social da criança está muito além das tarefas que as mesmas realizam durante o dia. Além dos afazeres do dia a dia, elas atuam como mensageiras entre as casas, isto, é, elas são importantes mediadoras entre os diferentes grupos sociais. Para Cohn (2000), tais atividades não inserem a criança no mundo adulto. A experiência adquirida pela criança não a coloca como um mini adulto, mas é a partir dessa experiência que se pode mapear os contextos e as relações sociais que constituem a sociedade em que vivem.

Além das atividades diárias, em muitas comunidades indígenas, as crianças experimentam certa liberdade de transitar por todos os espaços da aldeia, o que lhes possibilita ver e ouvir tudo o que acontece. Muitos estudos, por exemplo, mostram a importância da transmissão cultural entre as crianças e isso acontece por meio das brincadeiras que, geralmente, não são aprendidas com os adultos, mas com as crianças. Tais brincadeiras acontecem no espaço da aldeia e arredores ou até mesmo na escola e nas brincadeiras no pátio. É dessa forma que as crianças criam e recriam seu mundo, pois é no

imaginário infantil que seu mundo ganha visibilidade e forma. Pois como disse Cohn (2009, p. 36), “seremos menos capazes de entender o que elas (as crianças) fazem nessas brincadeiras se não entendermos a simbologia que as embasam, e essa simbologia extrapola o mundo das crianças”.

As imagens abaixo mostram as crianças em alguns momentos lúdicos como: tomar banho de rio com outras crianças e o brincar com elementos criados pela própria natureza como demonstram as imagens 3, 4, 5 e 6. O que se pode destacar é que, nessas brincadeiras, as crianças estão em contato direto com a natureza, o que é comum entre os povos indígenas. As crianças, desde cedo, são ensinadas a respeitar a natureza, pois é dela que é retirado o alimento consumido no dia a dia.

Crianças indígenas no momento da brincadeira

Imagem 3



Foto: Alice Kohler

Imagem 4



Foto: Alice Kohler

Imagem 5



Foto: Alice Kohler

Imagem 6



Foto: Alice Kohler

As imagens revelam a importância do brincar na infância, pois além de promover a interação das crianças com seus pares contribui também com a perpetuação da cultura

indígena. Magalhães e Pontes (2003, p. 123) discutem a importância da cultura da brincadeira na vida das crianças e destacam que:

[...] a transmissão da cultura da brincadeira deve ser estudada não só a partir dos processos de aprendizagem, socialização e constituição do sujeito, já que no grupo de brincadeira estão presentes todos os elementos de uma sociedade: os rituais, as regras, as sanções, as formas de se esquivar das sanções, etc. A revelação necessária desse submundo (sem nenhum sentido pejorativo) exige a perspectiva dos estudos culturais. Crianças não são somente criadas, crianças se criam, crianças criam cultura.

Pode-se perceber a partir da visão dos referidos autores que as crianças são produtoras de uma cultura própria e são também agentes transformadores da cultura dos adultos, pois, como afirmam Gomes e Soares (2011, p. 10), pesquisadores entre os Sateré-Mawé:

Enquanto se valoriza a cultura indígena fortalecendo e favorecendo a prática no meio educacional que irá possibilitar o resgate da cultura, também se constrói uma educação intercultural onde os jogos e brinquedos indígenas, ricos em significados se apresentam como facilitadores para que isso ocorra.

Melchior (2008) descreve algumas brincadeiras que a criança xavante experimenta dentro e fora da aldeia de Sangradouro no seu cotidiano.

O WAYHI é uma flecha feita com tiras de buriti, sem nenhum perigo para as crianças, pois a ponta não é cortante. Um outro de flechas usadas nos jogos infantis é o BURUTÈYHI, feita com o talo de uma gramínea; é também inofensiva, pois não tem ponta cortante; essas flechinhas são disparadas com pequenos arcos, feitos proporcionais a elas.

O WEDEHU é feito com ramos de árvores, querendo imitar o UYBRO dos adultos; o jogo consiste em lançar os ramos como fazem os adultos com seus instrumentos.

O DUDZARDWATSA é um tufo de raízes de uma espécie de capim chamado barba de bode.

O TOBDAË, uma peteca de palha de milho.

O BOYHO, um cacho feito com frutas de urucu vazias (Trecho retirado da dissertação de MELCHIOR, 2008, p. 66).

Essas são algumas brincadeiras realizadas pelas crianças Watébremiti em seu dia a dia. Em cada jogo ou brincadeira há uma rede de interação entre elas em que é reproduzida a realidade a partir da experiência do brincar. Carrara afirma: “Todo aprendizado das

crianças a respeito do ambiente em que vivem baseia-se em sua atenção, curiosidade, brincadeiras e questionamentos sobre a experiência de seus sentidos com animais e plantas” (CARRARA, 2002, p. 105). A criança aprende vendo, ouvindo, imitando e reproduzindo a cultura do seu povo. Ao participarem das inúmeras atividades como brincar na terra, na água, com plantas, animais etc., utilizam não só o corpo, mas a mente e isso permite uma interação maior entre seus pares e os seus domínios.

Pereira (1997), comungando da mesma opinião de Carrara (2002), concluiu em seu estudo entre os Xavante dizendo:

A criança transita entre a imitação e a recreação com uma facilidade e com sutileza que nos escapam. Imitar, para as crianças, é diferente do que é para nós que, inclusive, consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar (PEREIRA, 1997, p.43).

A autora nos incita a olhar a criança enquanto criança e não como uma projeção do adulto. Ela nos adverte que se quisermos conhecê-las em sua essência precisamos dar mais atenção às suas brincadeiras, pois é nas brincadeiras que encontramos “a vivência da sazonalidade e dos ciclos e processos da vida xavante, uma expressão ritual, e o jogo com os desafios do corpo” (COHN, 2000, p. 30). E isso nos desafia a enxergar nas brincadeiras infantis “um modo de conhecer e conhecer-se, tendo momentos de transmissão e recepção próprios” (PEREIRA, 1997, p. 157).

Cohn (2002) em relação às brincadeiras entre as crianças Xikrin, diz que as crianças não têm hora para brincar, elas brincam o tempo todo. A autora vai descrevendo em sua pesquisa que as brincadeiras mais comuns são casinha para as meninas e caça para os meninos, contudo, os meninos também podem brincar de casinha. Cohn afirma que é comum as crianças brincarem as margens dos rios e, lá, elas pulam cambalhotas, dão saltos mortais, pulam de pedra mais alta, nada com e contra a correnteza e esperam peixes fisgados por seus anzóis. Nas margens, elas se divertem na lama e moldam pequenos animais e, principalmente, bebês. Como se vê, no caso das crianças Xavante a natureza, o rio e a vegetação são elementos fundamentais para desenvolver suas atividades lúdicas.

É possível perceber nas dissertações e teses analisadas que é comum entre os povos indígenas dar liberdade às crianças. Liberdade que permite as crianças transitarem livremente por todos os espaços da aldeia com autonomia. A infância é um brincar

constante, por isso as crianças passam quase todo tempo brincando nas trilhas, nos quintais e no rio sem a interferência dos adultos. Tudo é motivo para brincar, rir e aprender.

Na dissertação de Carvalho (2007) intitulada “Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura”, as crianças indígenas Pataxó desenvolvem suas atividades lúdicas semelhantes às crianças do contexto urbano como, por exemplo: brincam de casinha (com comidinha de verdade ou de mentira), de confeccionar carrinhos e bonecas, jogam bola, etc. Isso nos mostra, que as brincadeiras de outros tempos e espaços geográficos e culturais diferentes estão presentes na vida das crianças. O ato de brincar é uma forma espontânea e prazerosa de aprendizado. Não importa onde a criança esteja, a brincadeira faz parte de sua vida, de seu desenvolvimento emocional e cognitivo. As brincadeiras são universais e fazem parte da história da raça humana ao longo do tempo e também faz parte da cultura de um povo, de um país e de uma nação, como expõe Carvalho:

Nós temos brincadeiras de cantar, de correr, de pular, de cozinhar, de inventar, de fazer brinquedos e de caçar. Essas brincadeiras têm conhecimentos que fazem as crianças da aldeia se tornarem pessoas com grande sabedoria [...]. As meninas brincam de cozinhado com comidas de verdade e de mentira, com folhas, frutas e terra, de bonecas que elas mesmas fazem [...]. Os meninos brincam de caçar com arcos, estilingue, jogam bola, jogam zarabatana, lutam na terra e na água, fazem carrinho e de apanham frutas. (Siwê Pataxó, professor indígena. Registro de campo, abr. 2006. CARVALHO, 2007, p. 48)

Nas brincadeiras, segundo a fala do professor indígena, a criança adquire conhecimento, tornando-se pessoa de grande sabedoria e conhecedor das regras, costumes e da cultura de seu povo, ou seja, ela se constitui pataxó. Nesse sentido, é possível afirmar que o movimento de recriação da cultura adulta pelas crianças atribui significados que dão a elas a posição de sujeitos produtores de cultura, ou seja, ao participar da vida social dos adultos recriando sua cultura, elas também criam a sua, até porque as crianças são sujeitos sociais, históricos e culturais, como se referem Sarmiento e Pinto (1997, p. 17), ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, podendo variar inclusive entre as gerações de uma mesma família. Nas palavras de Franklin “A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (FRANKLIN apud SARMENTO E PINTO, 1997, p. 7).

A partir dessa visão constatei também, lendo a pesquisa de Cohn (2000), que os pais são muito tolerantes com as brincadeiras das crianças. Porém há situações que a sua tolerância tem limites, por exemplo, durante os rituais ou durante as danças no pátio da aldeia. Nesses momentos, considerados importantes pelos Xikrin, são exigidos que as crianças façam silêncio ou parem de brincar, inclusive com gritos. Pois enfatizam a importância daquele momento.

Nesse caso específico, as comparações entre “pais brancos” da sociedade culturalmente predominante e os “pais indígenas” são inevitáveis, salvo algumas exceções. Os pais da sociedade ocidental exigem que seus filhos fiquem quietos o tempo todo. As brincadeiras e o tempo para que elas aconteçam são controlados constantemente. A criança precisa se moldar ao padrão comportamental exigido pela sociedade branca, pois se isso não ocorre, a criança é considerada “anormal” e para que ela se adeque as regras sociais, os pais, se utilizam de vários recursos como: gritos, castigos físicos ou verbais, retiram da criança algo que ela goste muito e ainda a colocam no chamado “cantinho da disciplina”.

A presente pesquisa não tem como objetivo acusar ou mesmo prestar queixa da maneira como os pais educam seus filhos, mas mostrar que a criança da sociedade ocidental não tem o direito de viver a infância de forma livre. Elas aprendem as regras sociais pela coerção. Já nas comunidades indígenas, esse “silêncio” só é solicitado quando há momentos considerados importantes, as crianças aprendem pelo exemplo: vendo, ouvindo, participando e imitando. As crianças indígenas se sentem “livres para reproduzir nas suas brincadeiras, atitudes e comportamento que para os adultos são rituais, como o grupo de meninos que cantam e dançam no pátio à noite, ou como o uso de paneiros entornados na cabeça com máscara de dança” (COHN, 2000, p 70).

Embora haja diferenças entre as concepções de infância das crianças indígenas e das crianças da sociedade ocidental não se pode dizer quem está certa ou errada pelo modo de ver e educar suas crianças até porque como diz Ariès (1981), Heywood (2004), Stearns (2006), Postman (2011), Sarmiento e Gouvea (2009), Nunes (2003), Sirota (2001), Sarmiento e Cerizara (2003), Clarice Cohn (2009), Tassinari (2007), James, Jenks e Prout (1997), dentre outros que compreendem a infância como uma construção social e dizem que a ideia de infância está sujeita às transformações históricas e contextos geográficos, culturais e políticos. Portanto, não é possível estabelecer um conceito único e universal a respeito de infância, pois, segundo Stearns (2006), ela pode ser vivida de forma variada a

dependem da época e da sociedade. Houve tempos, por exemplo, em que a infância representava apenas uma fase de total dependência dos adultos, em outros, pureza e inocência. Contudo, atualmente, pode-se inferir que o conceito de infância é dinâmico e vai se moldando através dos tempos.

4.3. Concepção de Infância ligada à Educação

Esse tópico versa sobre a educação indígena e a educação escolar indígena, ambas de suma importância para muitas comunidades indígenas. A educação indígena, segundo Gonçalves e Mello (2009) diferencia-se pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes que constitui cada etnia. Esses conhecimentos são repassados de forma oral no dia a dia, nos rituais e nos mitos, no entanto, várias etnias indígenas têm se apropriado dos conhecimentos da sociedade ocidental através da educação formal, cuja finalidade é reduzir as desigualdades e conquistar seus direitos frente aos órgãos públicos e também com o intuito de manter um diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

A educação indígena se refere a um conjunto de atividades ou rotinas, valores, crenças, hábitos, herança cultural e práticas próprias da infância (jogos, brinquedos e brincadeiras) estabelecidos nas interações entre os pares, expressando uma forma de ver e sentir o mundo ao seu redor, ou seja, a criança como agente ativo de transformação, elaboração e recriação da cultura.

Rodriguez (1999) em sua reflexão sobre a educação Guarani, ressalta que os conhecimentos adquiridos fazem parte da experiência do caminhar e desenvolvem as virtudes de paciência, perseverança, coragem e consciência. A criança Guarani vive no mundo dos sentidos e dos espíritos, por essa razão, a educação acontece no contexto dos espaços ritualísticos, pois ela é observada dentro de uma relação de confiança, como expressão do sagrado.

Desta forma, é possível perceber que ao contrário da educação ocidental, a educação indígena é desprovida da ausência de gritos e de palmadas como corretivos ou mecanismos punitivos. Montagu (1988, p. 122) alega que “bater em crianças, seja qual for a intenção, como forma de disciplina ou por outros motivos, torna a pele um órgão de dor ao invés de órgão de prazer”. Por isso, na cultura Guarani a pele é excitada por meio do toque, da amamentação, nos banhos, brincadeiras, enfim, o corpo é um elemento lúdico,

por isso a criança o exercita um corpo brincante (correndo, brincando, tomando banho de rio, etc.), e geralmente dispensa até o brinquedo. Na aldeia, tudo gera conhecimento como revela Mechior:

Tudo que se passa na aldeia gera conhecimento, sendo que as experiências da vida, do dia a dia, as brincadeiras, os rituais, enfim, o cotidiano como um todo é extremamente importante, proporcionando legitimidade dentro da educação tradicional. A criança vive em contínuo relacionamento com sua família e os membros do grupo (MELCHIOR, 2008, p. 13).

Nota-se, na análise de Mechior (2008), que as crianças Xavante vivem um constante processo de aprendizagem e troca de experiência. Assim como o autor, muitos outros como Corsaro (1997), Nunes (2000), Cohn (2002) e Lopes (2002) comungam do mesmo pensamento e afirmam que a aprendizagem nos espaços não é algo estagnado, mas dinâmico, todos os dias é momento de aprender, seja nos momentos de convivência em que haja produção cultural, seja na partilha de experiências entre pares em que os conhecimentos são processados e transmitidos às crianças, e, até mesmo quando as próprias crianças interagem umas com outras e com a própria natureza.

Analisando a dissertação de Melchior e a socialização da criança xavante (2008), lembrei-me de Codonho (2007) que relatou em sua pesquisa que a socialização das crianças Galibe-Marworno acontece em diferentes grupos sociais (assim como na pesquisa de Melchior) com quem elas convivem e que fazem parte do mesmo segmento familiar, como irmãos, primos, casal mais velho, filhos solteiros, filhos, genros e netos. A autora afirma que boa parte da socialização das crianças acontece no interior desses grupinhos em que os mais velhos (sejam estes adultos ou crianças mais velhas) ensinam técnicas e habilidades aos mais novos. Esse tipo de transmissão de conhecimento, Codonho (2007) denominou de “transmissão horizontal de saberes”, isto é, é uma educação realizada entre as próprias crianças que independe da participação dos adultos. É uma forma de pensar a criança como sujeito da própria educação, “não apenas escolhendo o que deseja aprender, mas também ensinando outras crianças” (TASSINARI, 2007, p. 6).

Observei que nas pesquisas, as crianças vivem num processo constante de aprendizagem e troca de experiências e isso acontece em todos os espaços e entre todos os grupos sociais, pois não há diferença entre crianças e adultos, todos se respeitam mutuamente e aprendem uns com os outros. Corsaro (1997) nomeia esses espaços como

espaço de reprodução cultural uma vez que a partilha de conhecimento se dá na relação com seus pares sejam estes adultos ou crianças. “As crianças são capazes de produzir conceitos e transmiti-los, interpretando e dando novos sentidos às relações que são estabelecidas com o mundo, com elas mesmas e com os adultos” (MELCHIOR, 2008, p. 40).

Na análise das Dissertações e Teses foi possível perceber que a educação das crianças se dá de diferentes maneiras e não há nesse processo educativo a presença de gritos, repreensões recomendações ou das crianças maiores para as menores. Todos aprendem uns com outros, aprendem com autonomia, respeitando o que o outro faz sem interferir, sem criticar, sem tolher a experiência ou o processo de aprendizado do outro como relata Noal (2009):

As crianças se movimentam com liberdade e fazem tudo que querem e conseguem fazer sem a interferência de outros. No entanto, é perceptível a existência de princípios educativos que se refletem nas interações com os adultos, entre as crianças e destas com o meio, seja o rio, a mata, os animais. Por exemplo, as crianças menores não tomam banho nas partes mais profundas do rio, mas acompanham os maiores e ficam observando e rindo com as brincadeiras que fazem na água. Elas já sabem que é assim e não arriscam entrar no rio mesmo que não haja adultos nas proximidades, sabem que o rio é perigoso para elas naquele lugar. No entanto, há maior flexibilidade em outras brincadeiras que oferecem menores riscos, como subir em árvores, jogar, correr, etc. (NOAL, 2009, p. 132).

Para Noal (2009), a interação das crianças indígenas com os adultos acontece de forma harmoniosa, pois os ensinamentos culturais são cotidianamente desenvolvidos. Portanto, a educação da criança indígena é repleta de liberdade, de transferência cultural e de interações sociais.

Schaden (1954), Fernandes (1976) e Cohn (2000, 2002) constataram que a educação ocorre por meio da participação das crianças na dinâmica cotidiana da aldeia, “uma educação que socializa os conhecimentos, por meio da oralidade, da observação e do aprender fazendo – junto com os adultos e as crianças maiores” (NOAL, 2009, p. 132-133). Toda essa dinâmica no processo educativo permite a criança agir e solucionar problemas sem que sua liberdade de escolha seja negada ou negligenciada. As crianças aprendem nas falas, nas ações, nos silêncios e, inclusive, no riso de todos. O riso, segundo (Noal), é um dos princípios educativos mais utilizados por todos, na concepção da autora

não é um riso debochado, irônico, de desprezo, mas de estímulo para continuar tentando mesmo diante de vários erros e fracassos, pois só assim adquire habilidade e destreza para realizar qualquer atividade ou solucionar problemas. Assim, elas sentem segurança para tomar suas próprias decisões, pois sabem que elas serão respeitadas por todos.

Como visto até aqui, a aprendizagem das crianças indígena se dá de diferentes maneiras, pois a criança é respeitada em suas especificidades e particularidades como criança e não como uma extensão do adulto. Os momentos de aprendizagem com as crianças acontecem em diferentes momentos de interação com o adulto, seja no banho, na pesca, no trabalho e dentre outras situações do cotidiano na aldeia. A exemplo disso, Daniel Mundurucu, em seu livro **Catando piolhos, contando história** (2006), retrata a infância de um menino índio em seu cotidiano na aldeia, através de suas memórias. Ele revela as tradições de seu povo Munduruku desde o simples ato de deitar no colo para que sua mãe, pai ou avó catasse-lhes os piolhos e era um momento singular que denotava uma relação entre o presente e o passado, isto é, entre ancestralidade, corpo e memória.

Daniel (2006) ainda revela o cotidiano da aldeia, as tarefas realizadas pelos adultos, a liberdade de ser criança, a organização e divisão social e igualitária do trabalho em que todos são responsáveis pela sobrevivência de todos na aldeia como expõe o próprio autor:

Quem vive numa aldeia sabe que todos são responsáveis por tudo. Ninguém está isento de contribuir para que todos vivam bem e sejam o mais felizes possível. É uma forma encontrada para que ninguém se arvore o direito de se achar melhor que o outro e quebre, por isso, a harmonia. (MUNDURUKU, 2006, p. 10).

A partir da descrição de Mundurucu (2006), é possível verificar a riqueza e profundidade das relações com os amigos, familiares, os mais velhos, inclusive, com a própria natureza e isso não inclui somente a fauna e flora de onde é retirado o sustento, mas também a natureza humana.

Com relação à criança, pode-se perceber que para o povo Munduruku a criança é respeitada como criança, um ser em processo de formação que está desenvolvendo a consciência de corpo e memória. Os adultos são responsáveis pelo trabalho, o papel da criança é observar e aprender, e a melhor forma disso acontecer são por meio das brincadeiras como relata o autor:

Brincar para aprender. Assim a gente aprendia. Não precisava ninguém chamar a nossa atenção ou implorar que a gente ficasse quieto para poder falar. Não. Todos nós tínhamos que fazer um respeitoso silêncio quando algum adulto, especialmente se fosse já avô ou avó, falava. Eles falavam e a gente ouvia, o interessante é que eles sempre diziam a mesma coisa:

- É preciso estarmos atentos aos sinais da natureza. Ela nos ensina quem somos e qual o melhor caminho a seguir.
- Mas como “ouvir” esses sinais, meu avô? – perguntávamos sem receio.
- Vocês têm que brincar, meus netos. Vocês têm que brincar – respondia o velho sorrindo (MUNDURUKU, 2006, p. 15).

A transmissão da cultura é um mecanismo usado pelas mais variadas sociedades e tem por objetivo propagar por meio do ensino e da aprendizagem, características sociais e culturais as próximas gerações. E isso se dá de diversas maneiras: nos afazeres domésticos, nos brinquedos e brincadeiras, na interação entre pares (crianças e adultos), pelo processo de ensino-aprendizagem e na socialização.

No que tange à educação, pode se dizer que é algo bastante complexo, pois adentramos em um contexto multiétnico com uma enorme diferença presente nas heterogeneidades dos povos indígenas. O que nos obriga a desconstruir a ideia de “índio genérico”, ou seja, de que “índio é tudo igual”. Maher (2006) alega que tal modelo de educação é fruto de uma educação tradicional pautada em princípios eurocêntricos que nos foi imposto desde a colonização. Ainda de acordo com autora, extinguir o preconceito que se tem dos povos indígenas, por meio do qual, diluir as identidades através do termo genérico “índios” tinha por finalidade torná-los o mais invisível possível para a sociedade ocidental (não-índia), pois esta é “uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destruí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe a invisibilidade” (MAHER, 2006, p.15).

De acordo com essa perspectiva de índio genérico, percebemos que é comum nos trabalhos acadêmicos que pesquisam as comunidades indígenas apresentar a infância indígena de forma genérica, ou seja, mostra a infância como um preparo para a vida adulta, sem levar em consideração suas especificidades e também a questão da alteridade, simplesmente pelo fato delas imitarem os adultos nos afazeres domésticos e por seus brinquedos serem miniaturas dos instrumentos utilizados pelos próprios adultos como observa Mandulão:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (MANDULÃO, 2006, p. 219).

Embora haja diferenças culturais entre os povos indígenas, a forma como as crianças são educadas muito se assemelha às diversas comunidades indígenas, isso significa que os povos indígenas não se preocupam em ensinar tudo à criança, pois cada coisa tem o tempo certo para acontecer.

Diante do exposto, foi difundida a ideia de homogeneização da cultura indígena, ou seja, tinha-se o entendimento de que os conhecimentos e as tradições indígenas eram atrasados que em nada acrescentaria para a sociedade dita evoluída, moderna e desenvolvida. O passado da nação brasileira precisava ser deixado para trás, uma vez que a formação da sociedade brasileira é produto de uma matriz eurocêntrica que não tem nada a ver com a cultura indígena. Pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas acontece de forma ininterrupta, não se separa a vida em momentos específicos para a educação, como relata Maher (2006):

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006, p. 17).

Portanto, a cultura infantil é percebida claramente na forma como as crianças dão significados ao mundo ao seu redor, por meio de elementos simbólicos, inclusive, interações estabelecidas entre os pares. A criança é apresentada como um sujeito que elabora, transforma e recria a cultura. A educação indígena não é limitada em um tempo-espaço, mas o ensinar e o aprender não são algo que se pode dissociar, mas dura por toda vida.

A relação entre índio e Estado Nacional sempre foi tensa no que diz respeito ao antagonismo de interesses de duas sociedades distintas dentro de um mesmo território. Dessa forma, a educação escolar indígena não deixa de ser mais uma forma do Estado brasileiro legitimar seu interesse e também dos povos indígenas lutarem por uma participação maior dentro da sociedade brasileira. A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada, o que lhe confere um grau de liberdade para organizar seus currículos, administrar seus horários e com possibilidade de organização bilíngue, com direito à alfabetização na língua etc.

Para tanto, foi necessária uma breve abordagem das características destas políticas ao longo do contato entre o índio e o colonizador. Sobre o Período Colonial que busca a catequese indígena, o Período Imperial reafirmando a política de integração do índio à sociedade nacional, a Fase Republicana, com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e o surgimento de inúmeras organizações indígenas que irão buscar uma maior participação no processo de construção e implementação de políticas públicas, a exemplo das relacionadas à educação.

Tal evolução traz à voga a universalidade dos Direitos Humanos frente à diversidade cultural dos povos indígenas que pode representar um retrocesso, tornando o indígena um selvagem que precisa ser “catequizado” pelos novos jesuítas: os “brancos defensores” dos direitos humanos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os Direitos Humanos como eixo obrigatório e essencial para a transversalização no processo educativo. Discute-se a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Ou seja, uma abordagem que nos remete à questão curricular da educação escolar indígena que demanda alguma forma de articulação e participação indígena seja ela de forma direta ou indireta de lideranças e professores indígenas na construção de políticas educacionais.

A história da educação escolar entre os povos indígenas do Brasil pode ser dividida em quatro fases, de acordo com Ferreira (2001). A primeira inicia-se no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos dos missionários jesuítas. O segundo é marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e à articulação com o SIL (Summer Institute of Linguistic) e outras missões religiosas.

A terceira fase vai do fim dos anos 1960 até o fim dos anos 1970, com o surgimento de organizações não-governamentais: CIMI (Conselho Indigenista Missionário), OPAN (Operação Amazônia Nativa), CTI (Centro de Trabalho Indigenista), Comissão Pró- índio, entre outras, e do movimento indígena.

A quarta fase é a partir dos anos de 1980, em que os indígenas passam a reivindicar a autogestão dos processos de educação formal e começam a debater a política de escolarização e exigem o direito à educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeitasse as particularidades e as diferenças entre os povos.

Atualmente, destaca-se a luta dos povos indígenas, principalmente em termos culturais e históricos. Esse protagonismo indígena é causado pela lei 11.645 de 10 de março de 2008. Esta lei garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições de ensino. A lei 11.645/08 ainda reforça que além do ensino da história e cultura indígena é preciso ensinar também a história e a cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos com a lei 10.639/03, como pode ser visto nos Artigos 1º e 26-A da Lei 9.394/96.

Art. 1º. O art. 26-A da Lei no 9.394, da LEI Nº 11.645, DE 10/03/2008 e 20/12/1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (O art. 26-A da Lei no 9.394, da LEI Nº 11.645, DE 10/03/2008 e 20/12/1996)

As leis mencionadas acima foram elaboradas com o intuito de minimizar nos estabelecimentos de ensino os preconceitos e ideias estereotipadas que se tem dos povos

indígenas e afrodescendentes. Até porque, no caso do Brasil, a educação está marcada por um modelo eurocêntrico de que as sociedades indígenas são atrasadas, primitivas, bárbaras, rudes e culturalmente inferiores. Com a lei 11.645/08 as escolas terão de introduzir em seus currículos, os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos indígenas.

De acordo com o documento oficial de Educação Escolar Indígena, “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, é expresso que:

Mesmo marcada por diretrizes protecionistas, a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção. Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção de igualdade étnica, cultural e lingüística. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 2005, p. 31).

Frente a esse quadro de evolução das políticas educacionais indigenistas, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos que se propõe universal, excluindo as especificidades das minorias indígenas. Mas como isto está relacionado à educação escolar indígena? Primeiramente deve-se atentar que o desafio da educação escolar indígena é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado no sentido de atender às especificidades desses povos, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos. Diante disso, a educação indígena não pode ser reduzida à questão do atendimento escolar por meio de programas de inclusão social, ainda que legítimos.

A busca pelo respeito à diferença, contesta a universalidade de valores proposta pela Declaração Universal dos Direitos dos Humanos. Dessa forma, a necessidade de um relativismo cultural se impõe, até mesmo, como uma via de fazer valer os direitos individuais e coletivos. A educação, portanto, exerceria um papel de mediadora do processo de unificação cultural, como tem sido ao longo da história do contato dos indígenas com o colonizador. Daí, as mobilizações de organizações indígenas e a necessidade do Estado brasileiro em tentar construir um currículo escolar de acordo com a especificidade das etnias indígenas existentes no território brasileiro. Sobre a origem da escola indígena, Silva (1995, p. 9-10) comentou:

Embora tão antiga quanto à colonização do Brasil, a escola indígena e, de modo mais amplo, a educação escolar presente em áreas indígenas passaram a ser objeto de reflexão e crítica e, em alguns casos, de uma "revolução pedagógica", há cerca de poucos vinte anos. [...] Nas aldeias e nas áreas indígenas, é também na década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. [...] Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual, os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado.

Dessa forma, inúmeras ações governamentais foram executadas, na tentativa de colocar em prática uma educação multicultural defendida pelos indígenas. Em 1991 foi atribuída ao MEC a responsabilidade pela política de educação escolar indígena, embora a FUNAI continuasse com muitas ações. O Decreto presidencial nº26 de 1991 atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidade de ensino.

De acordo com o Decreto citado:

Art. 1º - Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI (BRASÍLIA, 1991).

O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC²⁴. Segundo Grupioni (1995),

a passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo não só com os novos preceitos constitucionais, mas também apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidos por entidades de apoio aos índios (algumas delas com experiências há mais de 15 anos) e ao

²⁴ Os princípios adotados hoje pelo MEC estão consubstanciados nos seguintes documentos principais: Lei de Diretrizes e Bases - 9394, 20/12/1996; Lei 9424/96, (FUNDEF) Resolução CEB n.3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

encontro de propostas e reivindicações formuladas no bojo de uma nova faceta do movimento indígena: refiro-me às organizações de professores indígenas. Para isto contou também a fragilidade, de um lado, e a incompetência, de outro, da ação da FUNAI nesta área (p.23).

Com o advento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de nº 9.394 de 1996, complementou-se a normatização da educação emanada da Constituição de 1988. Na LDB-96, em seu Título VII-“Das disposições Gerais”, Artigos 78 e 79, a educação escolar indígena é abordada nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (LDB- nº 9.394/1996).

Apoiada no eixo legal, o Estado Brasileiro desenvolve projetos como a formação de professores indígenas, programas como Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas, abrangendo a área educacional, como a capacitação de professores, distribuição de material didático, entre outras, e o Programa Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas, que busca a capacitação de docentes em exercício nas classes de educação indígena, a produção e/ou impressão de material didático específico para professores e

alunos da educação indígena e construção, ampliação e reforma de instalações escolares, entre outros.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e de Territórios Etnoeducacionais são instrumentos necessários para o reconhecimento de uma educação específica, diminuindo a distância entre o discurso e a prática. Esses instrumentos possibilitaram a incorporação de indígenas no seu processo de implementação, tanto de lideranças quanto de professores de diversas etnias, pois a própria Constituição Federal e a LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares, como um calendário próprio, o desenvolvimentos dos conteúdos escolares, entre outros.

Grupioni (2006) aborda alguns pontos fundamentais que são de suma importância nesse processo, sendo, assim, uma forma de contribuir efetivamente para a conquista de direitos e para a afirmação étnica de cada povo, como apresenta o autor:

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2006, p. 56).

Zoia (2009) diz que através da organização dos povos indígenas é que se começou a estabelecer um modelo de escola e de educação diferente daquele que fora implantado desde o início da colonização, em que os currículos usados nas escolas indígenas eram os mesmos utilizados nas escolas não-índias. “Criava-se uma educação planejada para os índios sem considerar a realidade dos povos indígenas, considerados incapazes e sem conhecimentos. Portanto, alguém que necessitava que outras sociedades lhes propiciassem uma educação, lhes definisse o que deveriam saber e aprender” (ZOIA, 2009, p 131).

Para Zoia (2009), a implantação da escola na aldeia para o povo Terena é um local de encontro, pois é possível vê crianças brincando em todos os períodos, inclusive nos finais de semana. O autor relata que a escola além de “reestruturar a consciência dos alunos, leva-os para além das preocupações práticas e imediatas, alargando sua visão de mundo e trazendo-os para a teorização de sua realidade” (ZOIA, 2009, p. 158). Contudo, o autor traz à tona as dificuldades dessa escola geradas tanto por conflitos que vão desde as

relações interpessoais quanto pela adaptação do currículo da sociedade culturalmente dominante que tenta reproduzir a superioridade de uma cultura sobre a outra.

O autor em questão menciona em sua pesquisa que a escola “*Komomoyea Kovero*” enfrenta uma realidade cruel que é a presença de *classes multisseriadas*²⁵, e para fundamentar sua afirmação, vale-se do trecho da entrevista realizada com a professora Cícera,

Lá na escola é só salas multisseriadas, é alfabetização, primeira e segunda; terceira e quarta; quinta e sexta; sétima e oitava; primeiro, segundo e terceiro ano. Não tem nem uma sala que não seja multisseriada. Da alfabetização à segunda série é uma professora, terceira e quarta outra, da quinta até o terceiro ano do ensino médio são 5 professores, todos são indígenas e apenas eu que sou a diretora e que também sou professora de Língua Portuguesa tenho terceiro grau. O trabalho na escola é por módulo, cada professor trabalha sua disciplina, faz avaliação e então entra o outro com outra disciplina, em função da dificuldade dos professores. A escola possui 3 barracos, tem carteira, quadro, tem material que foi enviado pela SEDUC, que está estragando porque não tem um prédio bom pra colocar esses alunos. Nessa época é a pior época pra nós dar aula por causa da chuva, tem muitos bichinhos que perturbam os alunos, nessa época eles nem aprendem direito, tem que ta comprando repelente, se tivesse uma estrutura física, os alunos teria uma aprendizagem muito melhor porque eles estariam bem fechadinho e não teria tantos bichinhos perturbando eles. É tudo aberto, só tem o coberto de capim. Tem mesa de refeitório, fogão geladeira, então eles comem bolo, mandioca cozida, abóbora assada, porque tem isso lá muito né, caça, tem vez que tem alguma caça, então a carne da merenda é caça, peixe nós ainda não estamos colocando na merenda porque nessa época só se pega peixe que tem muito espinho, mas a nossa idéia é que essa merenda seja comprada ali dentro mesmo, porque não tem condições de você sair com merenda de Peixoto ou Matupá pra levar pra lá, é um custo muito alto, então acaba estragando muita coisa, dessa vez mesmo estragou frango, batata, porque até chegar na aldeia é muito difícil (Cícera em entrevista no dia 18 de abril de 2009, in: ZOIA, 2009, p.159).

No trecho da entrevista é possível perceber as dificuldades enfrentadas pela escola na comunidade indígena: As salas não possuem paredes, apenas teto e também não tem

²⁵ As classes multisseriadas caracterizam um fenômeno recorrente no sistema educacional brasileiro em que alunos de diferentes idades e níveis educacionais são instruídos por um mesmo professor. As classes multisseriadas exige do professor saberes necessários para se trabalhar com a diversidade, mas nem sempre esse é o requisito principal, pois nas comunidades da zona rural há escassez de recursos humanos e didáticos, o que favorece o funcionamento dessa prática de ensino. (MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Revista: Debates em educação. V. 1 nº 7, Alagoas, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em 09. 03. 2014.

local para organizar os livros e por causa disso o material enviado pela SEMEC está estragando. Além do problema estrutural, as salas multisseriadas dificultam o aprendizado das crianças, pois a falta de professores indígenas para preencher o quadro de professores prejudica o bom funcionamento da escola. Pensando nos problemas enfrentados pela Escola Indígena entre o povo Terena, lembrei-me de Monte (1996) que apreende a escola indígena e a formação de professores índios como um processo conflitante em que os aspectos linguísticos e interculturais intervêm diretamente na construção dos currículos das escolas indígenas.

Do mesmo modo, Sobrinho (2009) menciona as dificuldades das crianças indígenas Sataré-mawé enfrentadas nas escolas públicas de Manaus. Analisando o que fora abordado por Zoia, percebe-se que ainda hoje, infelizmente, muitas comunidades indígenas têm seus direitos negligenciados, pois são poucas as escolas em território indígena que atendem às especificidades de cada povo como estabelecido pela própria Constituição Federal: Uma escola diferenciada, bilíngue etc. Assim, muitas crianças indígenas saem todos os dias de suas comunidades para estudar nas escolas da sociedade ocidental onde, muitas vezes, são rejeitadas pelo simples fato de serem indígenas.

O papel da escola é acolher e preparar os indivíduos para o futuro, contudo, somos confrontados todos os dias com duas realidades: uma que vem dos documentos oficiais, que tenta nos convencer das inúmeras qualidades da escola para o futuro de nação, outra que nos confunde e nos angustia com críticas sociais infundadas como as dirigidas às crianças indígenas de que elas não aprendem, são ignorantes e não sabem de nada e que só atrapalham o bom andamento da escola, como veremos no trecho da entrevista como a bibliotecária Margarida, servidora de uma escola pública de Manaus, que manifesta sua revolta e indignação com a presença das crianças indígenas Sataré-Mawé na escola, o que, de fato, mostra sua total incompetência e despreparo ao expor sua visão acerca das crianças indígenas:

Tem menino de lá da comunidade indígena que é uma verdadeira “bênção”. Tudo que não presta ele faz. Bate nas crianças, desobedece aos professores, joga os livros quando vai à biblioteca e no horário do recreio ninguém quer chegar perto dele. Eu não aguento mais essa situação e ninguém faz nada só porque ele é índio. Acho que esses índios deveriam estar em outro lugar, na mata, na aldeia, menos na escola atrapalhando nosso trabalho (Margarida em entrevista em 2009, in: SOBRINHO, 2009, p.161).

É perceptível a falta de preparo das escolas nas cidades em atender o público indígena. O que se nota é discurso bonito na fala mansa dos políticos, ao afirmar que a realidade das crianças indígenas está mudando e que os professores estão sendo preparados para atender especificamente esses povos, mas na prática são poucos os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas, os demais enfrentam o choque cultural com a língua, tradições e costumes desses povos, o que os leva a ignorar sua presença na escola de forma preconceituosa e cruel, considerando-os iguais ou piores às demais crianças que estudam na escola.

Todavia, percebemos que, nos últimos anos, os povos indígenas têm lutado arduamente para ter seus direitos atendidos frente aos Órgãos Públicos, isso também inclui a escola. A luta desses povos é pela melhoria de suas escolas e qualificação para seus professores que atendam aos interesses do seu povo, pois uma escola diferenciada não significa uma educação inferior ou uma escola de baixa qualidade e sim uma escola que se preocupa com a diversidade e com a especificidade de cada povo, por isso, eles buscam frente à cultura não-índia recursos para defesa de seus interesses.

É relevante notar nos trabalhos que, na visão dos povos indígenas, a escola passou a ser um meio eficaz para assegurar o acesso aos conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais, a identidade dos grupos particulares e os seus conhecimentos historicamente construídos. A escola se tornou um bem precioso na aldeia, pois estimula, incentiva, prepara os alunos indígenas para compreender e enfrentar os desafios internos e externos a aldeia, e a prova disso é que muitos projetos educacionais específicos para os povos indígenas têm sido construídos levando-se em consideração a interculturalidade e o bilinguismo, aspectos que são de suma importância para o futuro e permanência desses povos no seio de nossa nação. Contudo, muita coisa ainda precisa ser feita, principalmente com os povos indígenas que vivem e estudam nas cidades e que sofrem na pele a discriminação e o preconceito da sociedade não-índia.



Foto: Alice Kohler

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE PRETENDEM FINAIS

“Os estudos não deixam de mostrar-nos que há infâncias que ao longo da história não couberam, nem na atualidade cabem, nesse estatuto e perfil universais da infância; que há outras infâncias que não foram atingidas pelas estratégias e instituições civilizatórias e pedagógicas. Infâncias que não foram objetos dos mesmos saberes legitimados” (ARROYO, 2009).

Este trabalho de dissertação procurou manter-se em uma linha temática que foi fruto do ensejo de conhecer os estudos das concepções de infância indígena nas diversas etnias brasileiras presentes em estudos acadêmicos produzidos no Brasil, no período de 2001 a 2012. As reflexões aqui surgidas pretendem desde já oferecer mecanismos para um devir deste estudo com objetivos de aperfeiçoamento e de pós-graduação acadêmica. Diante disso, estas considerações não pretendem ser conclusivas em relação à proposta utilizada para este estudo, mas sugestivas no sentido de ser possível viabilizar novas abordagens e suscitar estudos posteriores de compreensão do tema “Infância indígena”, subordinado, é claro, aos interesses sociais e acadêmicos. Este, sim, pode ser considerado como o maior intento de quem orientou como de quem foi orientado.

Ao longo deste estudo, observou-se que a infância, seja ela indígena ou não, é bem mais que uma fase de desenvolvimento, deve-se pensar nas crianças como sujeitos sociais ativos, atuantes e que criam sua própria cultura a partir da cultura envolvente (cultura adulta). Como diz Cohn (2009, p. 42), “Cada cultura pensa o desenvolvimento da criança a partir de seus próprios termos”. Por isso, é necessário compreender o universo infantil e suas lógicas de pensar a realidade, o aprendizado, como sujeito complexo e pleno, pois suas percepções do cotidiano da aldeia, da escola, da família, dos rituais e dos símbolos constituem-se em tarefa de suma importância.

A opção investigativa pelo prisma das Dissertações e Teses tornou possível compreender as concepções étnicas de infância indígena presentes nos estudos. Florestan Fernandes (1997) estabelece uma maneira de pensar a simbiose das sociedades indígenas com o mundo colonial (sociedade ocidental) que considera a intercâmbio desigual entre sociedades marcadas por estruturas distintas, ainda que avigore convivência pacífica nos primeiros anos da colonização com a prática do escambo do pau-brasil. Porém, reconhece o processo desagregador causado pelos jesuítas nas sociedades tribais e, acima de tudo, situa o mundo tribal na perspectiva sócio-histórica, entendendo o grande valor das contradições sociais suscitadas entre brancos e índios para a elucidação da formação da sociedade brasileira. Embora o terror da colonização tenha suscitado o extermínio de grande parcela das sociedades indígenas e a educação jesuítica forçasse os índios a viver de acordo com o padrão comportamental e religioso da época, os índios não perderam sua identidade étnica apenas se reinventaram para subsistir no seio da nação brasileira como mencionou Hobsbawm (2002) na seção 2 deste estudo.

Notou-se que, nos estudos, a perspectiva da pedagogia indígena, em que a criança aprende experimentando, imitando, criando, inventando e vivenciando o dia a dia na aldeia observando e acompanhando a vida dos mais velhos, uma vez que o ambiente familiar proporciona às crianças liberdade e autonomia necessárias para experimentar e criar sem as interferências constantes dos adultos. Essa liberdade da criança envolve o “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta” (NUNES, 2002, p. 71). As crianças, no contexto indígena, gozam de uma permissividade quase sem limites e circulam livremente por todos os espaços da aldeia, e seus conflitos e contradições estão relacionados à aprendizagem e a responsabilidades que iniciam muito cedo.

Observa-se, também, que, atualmente, muitos estudiosos tais como: Campos (2008), Corsaro (1985, 1997, 2003), Delgado e Muller (2005), Sarmiento (2003,2006), Cohn (2009), Silva e Macedo (2002), Cohn (2000), Sobrinho (2009), Noal (2006), Melchior (2008) e Zoia (2009) mostram a importância de se desvelar as concepções de infância e de se dar vez e voz às crianças nas pesquisas científicas. Isso se deve ao fato de tais pesquisadores não reconhecerem mais as crianças como sujeitos incompletos, imaturos, mas como seres históricos, sociais e culturais, criando, assim, a “categoria geracional” para descrever as crianças. Tal termo é considerado como um avanço, haja vista, o despertar dos pesquisadores para a “emergência de um campo de estudos que toma as crianças como sujeitos concretos na vida social, produtores de uma cultura própria que merece ser considerada nos seus traços peculiares”, como afirmam Monteiro e Carvalho (2011, p. 2-3), Assim, a infância é um fenômeno social, cujo conceito passa por variações nos diferentes espaços e tempos, ou seja, é uma construção moderna e como produto dessa modernidade seu significado irá depender do contexto social e dos fatores que contribuíram na construção do seu sentimento como mostram os estudos de Heywood (2004) e Stearns (2006) e Ariès (1981) concebidos diante das necessidades estabelecidas tanto pela racionalização do homem como pela organização do próprio capital.

Foi nesse sentido que se encontrou entre os trabalhos acadêmicos, algumas categorias que embasam a compreensão e a prática de educação indígena no âmbito das diversas etnias, isto é, no dia a dia do seu saber/fazer/ser. Estas categorias dizem respeito às diferentes concepções que se têm da infância, pois nas comunidades indígenas, as crianças “simbolizam a renovação e a afirmação da vida, não apenas biológica, mas

também social, cultural e espiritual” (NUNES, 2003, p. 137). A ideia do ser indígena está muito além da visão simplista que os coloca em situação inferior se comparados aos padrões civilizatórios estabelecidos pela sociedade nacional. Os índios (adultos e crianças) interpretam a visão que têm de si mesmo e da realidade através do contato com o outro e isso não os torna inferiores, apenas têm uma forma de pensar, agir e ser diferente, pois respeitam a autonomia da criança por ver nelas a continuidade de suas tradições às possíveis gerações.

Quando falamos em educação falamos também de avanço, contudo, devemos lembrar antes de tudo que ela é um processo amplo, contínuo que acontece ao longo da vida de cada indivíduo e não se restringe apenas às experiências adquiridas com o processo de escolarização. Apesar da escola atualmente ter adquirido grande relevância na modernidade, principalmente nas sociedades ocidentais, ela não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências diárias que nos integra a lógica da sociedade, isto é, mostra-nos o lugar que devemos ocupar.

A educação indígena é trabalhada de duas formas: A primeira é a educação tradicional que possibilita a vida cotidiana, afazeres domésticos, rituais, práticas de embelezamento e pintura corporal, brincadeiras, músicas, histórias, reuniões que precedem aos rituais e às relações familiares. Já a segunda é a educação escolar que permite às populações indígenas se apropriarem dos conhecimentos da sociedade branca a fim de lutarem seus direitos. Cada uma dessas situações envolve pessoas e uma ética de comportamento diferente, mesmo em situações adversas como aquelas abordadas por Sobrinho (2009) em que a comunidade indígena vive na cidade e estuda nas chamadas “escolas de branco” cujo currículo não atende as especificidades e particularidades das crianças que lá estudam, o que os leva à exclusão por não terem seus direitos educacionais atendidos como prevê a Constituição Brasileira de 1988.

Contudo, essa realidade vem se modificando a partir da Lei Nº 11.645/2008 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Temos a partir dessa Lei um avanço no que diz respeito ao trabalho sobre abordagens culturais que visam reconhecer o pluralismo cultural como um fato na

sociedade, possibilitando o estabelecimento de uma sociedade de igualdade de direitos e equidade, e relações interétnicas harmoniosas.

No que tange às categorias, foi possível perceber quão importante foi mencioná-las neste estudo, pois entendê-las nos permitiu também trazer à tona o rico arsenal que emergem ao estudar as concepções de infância ligadas à liberdade, à brincadeira e educação. Tais concepções nos permitem ter um novo olhar a respeito da infância nas sociedades indígenas, pois podemos aprender muito com essas comunidades, principalmente na forma como tratam e educam suas crianças.

Outro fator que vale a pena destacar aqui, e que de certo modo, seguram nesse trabalho como limites a serem superados no devir dos estudos sobre as concepções étnicas de infância indígena, diz respeito ao processo de busca por Teses e Dissertações que tratam da infância e/ou criança nas diversas sociedades indígenas. Consideramos como limites à sociedade acadêmica a constatação da fluidez das produções referentes à temática em questão. O próprio levantamento feito nas instâncias de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará revelou que a produção no estado é incipiente, pois foi localizada apenas uma produção. A produção de **Assis da Costa Oliveira cujo título: Direitos Humanos dos Indígenas Crianças: perspectivas para a construção da Doutrina da Proteção Plural (2012)** que discute as possibilidades de inserção jurídica dos indígenas crianças no âmbito dos Direitos Humanos. O que torna relevante a presente pesquisa, tendo em vista que o estudo da criança indígena no Pará é praticamente inexistente, no sentido de que os pesquisadores locais ainda não despertaram o interesse pela temática em questão. Eis aí um grande desafio e intento a ser superado.

Algumas hipóteses desse não interesse em estudar e desvelar as concepções de infância indígena foram confirmadas a partir da análise das produções acadêmicas, tidas como: pouco ou nenhum recurso destinado à pesquisa; a falta de motivação de pesquisadores nessa área, a inserção desses estudos em várias áreas do conhecimento que não necessariamente é no campo da educação e o difícil acesso as comunidades.

Outro limite que merece ser superado pelos pesquisadores do estado do Pará, e que de certo modo, considero o mais importante é o deslocamento de pesquisadores de outras regiões para a região Norte – por se concentrar nesta região a maior população indígena do Brasil – para a realização de pesquisa e o retorno para seu local de origem onde são defendidas e publicadas as Dissertações e Teses, computando esses resultados

para sua Instituição de origem. Os pesquisadores da região Norte ainda não despertaram para a emergente necessidade de investigar a infância e/ou a criança que vivem nas mais diversas sociedades indígenas, o que comprova a incipiência desses estudos na região Norte.

O estudo confirma que para ressignificar a infância nas diversas sociedades indígenas brasileiras, é preciso primeiramente desconstruir o pensamento eurocêntrico de que os povos indígenas (adultos e crianças) são primitivos, bárbaros e rudes. É preciso quebrar o paradigma que gira em torno desses povos, evidenciando sua importância para a sociedade brasileira, pois assim como os adultos, as crianças são sujeitos ativos que produzem cultura e que contribuem significativamente para a produção do mundo adulto uma vez que desvelar a forma como as sociedades indígenas concebem a infância é resgatar também um pouco da nossa história, esquecida com colonização do Brasil em que fora imposta uma nova forma de viver.

Apesar da aparente preocupação com as crianças, a infância, embora tenha se tornado um problema social desde o século XIX, ainda não tinha sido tomada como um problema de investigação científica. Só a partir do século XX, que a Infância foi mais anunciada no campo das Ciências Humanas e Sociais, restringindo-se, principalmente, ao domínio da Psicologia, onde configurou um campo próprio cujo conceito de criança estava fundado numa perspectiva biologizante, isto é, “a categoria substantiva, em que os processos sócio-históricos apenas influenciaram o curso de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas” (SARMENTO E GOUVEA, 2009, p. 7). Somente com o resgate de algumas produções nos campos da sociologia, antropologia e da história é que alguns autores começam a discutir a importância de tomar as crianças como objeto de análise. Acredita-se, portanto, que o presente estudo contribuiu, dentro de suas limitações, para o avanço do campo da história da infância indígena e educação no Estado do Pará.

O tema é rico no sentido de haver uma ampla teia a investigar. Pensou-se, como parte dos objetivos, num trabalho que fosse capaz de mostrar não só as concepções de infância ligadas à liberdade, à brincadeira e à educação, mas ir bem mais longe, mostrando outras concepções que não foram possíveis no presente estudo como: as concepções de infância ligadas às relações familiares, às músicas, às danças, ao nascimento, à morte e à pintura corporal. Todas essas informações são consideradas úteis e pertinentes a esse

trabalho, mas que deixaram de ser contempladas. Todavia, o intuito é dar prosseguimento ao mesmo, trazendo à tona esses elementos e outros que deixaram de ser privilegiados para a realização e continuidade de uma pesquisa vindoura. Portanto, esse trabalho seria de tamanha relevância para uma melhor argumentação sociológica, antropológica, histórica e educacional. Sabe-se, contudo, que para “ir mais longe” precisaríamos de mais dados e mais tempo para a pesquisa.

Registro que as concepções de infância aqui apresentadas foram de suma importância para este estudo e suas possibilidades para futuro não se esgotam, pois proporcionou o reconhecimento de que ainda há muito a ser feito nesse campo de investigação. Por isso, é necessário que os pesquisadores busquem apreender a singularidade das representações infantis em diferentes sociedades, bem como, analisar a forma como a cultura geracional se constrói no interior de e no diálogo com a cultura mais ampla, isto é, a cultura dominante.



Foto: Alice Kohler

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 118. jan./abr. 2010.

ALVES, José Souza Júnior. **O projeto Pombalino para a Amazônia e a doutrina do índio cidadão**. Cadernos do CFCH, Belém, v. 12 n° ½, p. 85-98, 1993.

ANDRÉ, M.E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRANDÃO, Carlos. **Identidade e etnia: construção de pessoa e resistência cultural**. Brasiliense, 1986.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRUM, Luciana Hahn. **O Kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CAMPOS, A. **Noções Geraes de Hygiene**. Belém: Livraria Escola, 1912.

CAMPOS, M. M. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARRARA, Eduardo. **Um pouco da educação ambiental Xavante**. In: LOPES DA SILVA, Aray; NUNES, Ângela; MACEDO, A.V.; LOPES DA SILVA (Orgs.) Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Antropologia no Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1986.

CHAMBOULEIRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-83.

CARVALHO, Levindo Diniz – **Imagens da infância: brincadeiras, brinquedos e culturas.** (Mestrado em Educação). Universidade Federal Minas Gerais, 2007.

CASTELL, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CODONHO, Camila Guedes. **Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi marworno.** Tellus, ano 9, n. 17, p. 137-161, jul./dez. Campo Grande – MS: 2009

_____. **Aprendendo entre pares: a transmissão de saberes horizontais entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil).** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COELHO, Luciano Silveira. **Infância, aprendizagem e cultura: as crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani.** (Mestrado em Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

COELHO, Mauro Cezar. **Educação dos índios na Amazônia do século XVIII.** Revista brasileira de história da educação, n° 18, p. 95-118, set./dez. 2008.

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

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** 1. ed. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 117-149.

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

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre, Artmed, 2011.

_____. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-364, maio/ago 2005.

_____. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças.** Revista Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. **The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

CRUZ, Simone de Figueira – **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buruti.** (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso, 2009.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Em Busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2010, p. 84-106.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOPP, Romélia Rodrigues. **Pedagogia Kadiwéu e a formação da criança: olhares de mulheres adultos Kadiwéu**. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Mato Grosso, 2009.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de outro modo**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica *educ. soc.*, campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, especial - out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> < Consulta realizada em: 12/05/2013.

FERREIRA, A. G; **A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime** In: Os intelectuais na história da infância. FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2002, p. 167-196.

FERREIRA, Manuela. **Criança tem voz própria**. Portugal: A Página da Educação, Porto, Portugal, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERNANDES, Florestan. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupi”. In HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo I, A Época Colonial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. [pp. 72-86]

FRANKLIN, Bob. **The Handbook of Children’s Rights**. Comparative Policy and Practice. London: Routledge, 1995.

FREITAS, M. C. (Org) **Historia social da infância no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GALVÃO, Eduardo. **Áreas culturais indígenas do Brasil**. 1900/1959. Belém: MPEG, 1960. Ilustrado.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2001.

GOBBI, Márcia Aparecida & LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação**. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT de Educação Infantil, 1999. Caxambu/MG. (mimeo)

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2010, p. 177-191.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, Camila; SOARES, Artemis. **Jogos e brinquedos indígenas um ensaio para a vida: Levantamento das praticas corporais lúdicas da comunidade indígena Sateré-Mawé. UFAM: Manaus, 2011.**

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Colégio Estadual Wolf Klabin. Telêmaco Borba, 2009. Disponível em <http://estagiocewk.pbworks.com/f/emily+e+fernanda.pdf>, Consulta realizada em 12/03/2014.

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemoarai. Brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2004.

GOUVEA, M. C. S. de. Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, Alysson *et al.* (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex-UFMG, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: Grupioni, Luis Donisete Benzi (Org.). Formação de Professores Indígenas: revendo trajetórias. Brasília, Ministério da Educação/ Unesco, 2006. (Coleção Educação Para Todos)

GUERRA, Gutemberg. **O conceito de identidade: em busca de critérios teóricos**. In: _____. O posseiro da fronteira: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense. Belém: UFPA/NAEA, 2001. p. 41-40.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. **Linguagem, Cultura e alteridade: imagens do outro**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 107, julho 1999. p. 41-78.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HOBSBAWN, Eric. **A invenção das tradições**. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, T. (org) **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACUPÉ, K.W. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Petrópolis, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. **Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood**. In: JAMES A.; PROUT, A. A Constructing and Childhood. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

JESUS, Rosângela Cidreira de. **Tradição e tradução: identidade, cultura, memória**. VI ENECULT (Encontro de estudos multidisciplinares em cultura). Universidade Federal da Bahia. Bahia: 2010. <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24724.pdf>. Consulta realizada em: <15/02/2014.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva MBYA-Guarani**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie** In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. **Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiawé**. (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. **A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação**. *Psicologia: reflexão e crítica*, n. 16, v. 1, p. 117-124, 2003.

MAHER, Teresinha Machado. **Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua (gem) e identidade**. (Tese de Doutorado), IEL/UNICAMP, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de unconcepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 2007. p. 128-168.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na visão do professor indígena**. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução Giasone Rebuá. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MEAD, Margareth. **Childre's Play Style: potentialities and limitations of use as a cultural indicator**. *Anthropological Quarterly*, 48 (3), July, 1975.

MELLO, Flávia. **Reflexões sobre infância e Educação Guarani**. Comunicação apresentada no Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.

MELCHIOR Marcelo do Nascimento. **WATÉBRÉM XAVANTE: uma aproximação ao mundo da criança indígena**. Universidade Católica Dom Bosco. (Dissertação em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. *Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIRANDA, Sarah. **Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha**, Bahia. 244f. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MONTAGU, A. **Tocar: significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.

MONTE, Nietta L. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 632-657, set./dez. 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA Antônio H. Aguilera; VIEIRA, Carlos M. Naglis. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização**. In: NASCIMENTO Adir Casaro (org.). A criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livros, 2011.

NASCIMENTO, A. C. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização**. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25. Goiânia, 2006.

NOAL, Miriam Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reco na aldeia Pirakuá/MS**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Mato Grosso, 2006.

NOVAES, S.C. **Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NUNES, Ângela Maria Machado Pereira. **Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. (Doutorado em Antropologia). ISCTE e Universidade de São Paulo, 2003.

NUNES, Angela. **A sociedade das crianças A'uwé-Xavante: por uma antropologia da criança**. Coleção temas de investigação 8. Ministério da educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **“Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil”**. 1997. Texto publicado na pág. da ANPED/25ª. <http://www.anped.org.br/25ª>.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre a antropologia e a história**. In: _____. *Ensaio em Antropologia histórica*: Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 99-123.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **O nosso governo: os Ticunas e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero, 1988.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **Novas identidades: análise de alguns casos na Amazônia e no Nordeste**. In: D' INCÃO, Maria Ângela; MACIEL, Isolda (org). *Amazônia e a crise da modernização*. Belém: MPEG, 1994.

OLIVEIRA, Roberto. **Identidade étnica e estrutura social**. São Paulo: Pioneira – UNB, 1976.

PEREIRA, Ângela Maria Nunes Machado. **A sociedade das crianças A'uwé-Xavante: por uma antropologia da criança**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, 1997.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PIMENTEL, Adelma e colaboradores. **Dossiê sexualidades e gêneros**. Letras Margens, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y Clasificación Social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Raza, etnia y nación em Mariategui: cuestiones abiertas. *En: José Carlos Mariategui y Europa*. Lima: Editorial Amauta (también publicado em 1995 em Estudios latino-americanos, Año II, N° 3. México), 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

RICHARDS, M.P.M; LIGTH, P. **Children of social worlds**. Cambridge: Polity Press, 1985.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZZINI, Irma. Schueler, Alessandra. O instituto Prata: índios e missionários no Pará (1898-1921). *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp. 86-107, Jul/Dez 2011.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p.83-119.

SABINO, E. **A assistência e a educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão Pará (1869-1889)**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A face simbólica dos “saberes da tradição” e a produção de identidades no contexto do povo indígena Kiriri**. *Revista Espaço Acadêmico – Mensal – N° 101 – Outubro de 2009*. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index> < acesso em 29 de fevereiro de 2014.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2010, p. 210-230.

SARAIVA, Márcia P. **Produzir mais e melhor: o posto indígena Pedro Dantas durante a política indigenista de Getúlio (1937-1945)**. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em História) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2000.

SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, M J. **Lição de Síntese: Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas**. Documento Provisório, 2006.

SARMENTO, M. J.; CERIZARA (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2003.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Projeto POCTI/CED/49186/2002, Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002. Disponível: www.titosenafaed.udesc.br/...infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 01.04.2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da. NUNES, Ângela. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da. "Prefácio". In: CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília; São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Goiás, 2011.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STEARN, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. **Keringuémboraí: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani**. (Doutorado em Música). UFRGS, 2009.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis das crianças Santaré-mawé como elemento de (des)encontros como as culturas da escola**. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Campo Grande – MS: Tellus, ano7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

VENANCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 198-199. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=8KgR15ZvX8wC&pg=PA206&dq=roda+dos+expostos+brasil&hl=ptBR&ei=pxi9TpLzGcGztweT8sWjBg&sa=X&oi=book_result&ct=bookthumbnail&resnum=3&ved=0CD8Q6wEwAg#v=onepage&q=roda%20dos%20expostos%20brasili&f=false>. Consulta realizada em: 16.08.2013.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiania, 2009.