

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UM ESTUDO DA CRIANÇA APINAJÉ

Jeane Alves de ALMEIDA¹
Severina Alves de ALMEIDA²
Rosineide Magalhães de SOUSA³
Ângela Maria SILVA⁴
Tatiana Ramirez CUNHA⁵

RESUMO

Neste artigo apresenta-se parte do resultado de uma pesquisa realizada nas aldeias Apinajé de São José e Bonito. Os Apinajé são povos indígenas pertencentes ao Tronco Macro-Jê e à Família Lingüística Jê que vivem no estado do Tocantins, na região do Bico do papagaio, estando sua população atualmente estimada em 2.282 habitantes distribuídos por 27 aldeias (DSEI, 2015). Utilizando os princípios metodológicos das pesquisas qualitativa, etnográfica e participante, o estudo tem por objetivo conhecer a ação das escolas dessas aldeias, alcançando as práticas pedagógicas, o currículo, e a relação professor-aluno, em duas classes de alfabetização, considerando o valor da cultura desse povo, também, dentro da educação escolar. Ao final da pesquisa verificou-se que as escolas precisam estabelecer relações mais estreitas com a vida e o cotidiano da aldeia. Que as práticas culturais das crianças, nomeadamente folguedos e brincadeiras, podem ser aportes facilitadores de uma educação diferenciada, considerando ser esta uma conquista dos povos indígenas brasileiros, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais. Nesse sentido encontra-se nas teorias de Walter Benjamin (1984) e Luis da Câmara Cascudo (2004) alusões a uma pedagogia lúdica, atestando a função sócio-educativa das brincadeiras infantis, considerando o caráter atemporal dessas atividades. Ademais, brinquedos e brincadeiras são construções sócio-culturais que se apresentam como possibilidade real de aprendizagem. No tocante às crianças Apinajé constata-se que essas manifestações acontecem naturalmente e que se apresentam repletas de significados, evidenciando aos aspectos culturais desses povos.

Palavras Chave: Apinajé; Práticas Culturais; Brincadeiras Infantis; Criança Apinajé; Infância

INFANCÍA, LUDICIDAD Y EDUCACIÓN: LA ALFABETIZACIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENA APINAJÉ EN PERSPECTIVA

RESUMEN

¹ Mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999); Doutora em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003); Pós doutora pela Universidade de São Carlos (2005). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: jeaalmeida87@gmail.com.

² Mestre em Ensino de Língua e Literatura; Doutora em Linguística; Professora Titular da Faculdade de Ciências Tocantins FACIT; Pesquisadora CNPQ grupo de pesquisa da Universidade de Brasília SOLEDUC; Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Línguas Indígenas LALI Universidade Federal do Tocantins UFT. E-mail: sissi@faculdefacit.edu.br.

³ Doutora em Linguística; Professora Adjunta da Faculdade da UnB de Planaltina FUP. Coordenadora do grupo de estudos CNPq SOLEDUC. E-mail: rosimaga@uol.com.br.

⁴ Mestre em Educação; Pedagoga; Bacharel em Odontologia; Diretora geral da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT. E-mail: angela_ortoface@hotmail.com.

⁵ Professora Titular e Coordenadora do Curso de Odontologia Faculdade de Ciências do Tocantins – FACIT. E-mail: coord-odonto@faculdefacit.edu.br.

En este artículo presenta los parte do resultado de una investigación celebrada en los pueblos São José y Bonito, propiedad del Apinajé, pueblos indígenas que perteneces al Tronco Macro-Jê ya la família lingüística Jê, que viven en lo estado Tocantins, em la región de Bico do papagaio, mientras que su población actual estimados en 2.282 habitantes distribuidos en 27 pueblos. Utilizando los principios metodológicos de las investigación cualitativa, etnográfico y participativo, el estudio tiene como objetivo conocer la acción de las escuelas de estos pueblos, llegar a las prácticas pedagógicas, el plan de estudios, la relación profesor-alumno en dos clases de alfabetización, considerando el valor de la cultura de este pueblo, también, em el interior em la educación escolar. Al final de la investigación encontró que las escuelas necesitan establecer relaciones más estrechas con la vida y la vida diaria del pueblo. Que las prácticas culturales del niños, incluyendo festivales y juegos, se puede introducir de una educación diferenciada teniendo em cuenta que esto es um logro de pueblos indígenas brasileños garantinizados por los intrumentos jurídicos internacionales y nacionales. En esto sentido se encuentra en las ideas de Walter Benjamin (1984) y Luis da Câmara Cascudo (2004) apunta a una pedagogía lúdica, lo que demuestra La función sócio-educativa Del juego de los niños, considerando el carácter intemporal de estas actividades Además, los juguetes y los juegos son construcciones sócio-culturales que se presentan como una posibilidad real de apresndizaje; respecto a los niños Apinajé, toma nota de que estos eventos ocurren naturalmente y que presente lleno de significados, resaltando los aspectos culturales de esos pueblos.

Palabras clave: Apinajé; Prácticas Culturales; Juegos Infantiles; Niños Apinajé; Infancia

Introdução

A temática indígena atualmente vem ganhando projeção quando, por meio de ações afirmativas, o Governo Federal demonstra preocupação em reparar a histórica dívida para com os povos nativos que aqui já estavam quando aportaram os europeus ainda no século XVI, com suas políticas de exploração predatória, rompendo fronteiras, dizimando povos, ignorando culturas e promovendo etnocídios. Assim, com a Constituição Cidadã promulgada (Brasil 1988) e outros documentos oficiais, esses povos têm garantido direitos elementares. Dentre estes se destacam a demarcação das terras em que vivem, cotas para ingresso de alunos indígenas em universidades públicas,

políticas que garantam a permanência nas universidades dos estudantes que lá ingressam e a construção de postos de saúde e de escolas nas aldeias que promova uma educação intercultural.

Nesse sentido, a educação indígena assume o contorno de política pública voltada para os interesses dos povos que ousaram sobreviver à ação devastadora promovida pelos colonizadores, tendo à frente uma gama de Organizações não Governamentais – ONGS - e entidades oficiais como é o caso da Fundação Nacional do Índio - FUNAI - além de uma imensa parcela da sociedade civil que, sensível às reivindicações dos indígenas, buscam mecanismos de convivência em meio à diversidade, atuando mesmo como promotoras de uma rede de diálogo num

mundo dividido. Não obstante, vivencia-se o processo de uma globalização hegemônica que adentra nos lugares mais recônditos, como é o caso das aldeias, interferindo na forma de ser e de viver de suas populações, com conseqüências imprevisíveis e futuro incerto.

Dessa forma, os agentes educacionais que interagem nesse universo levam/trazem consigo o desafio de adequar às peculiaridades de cada povo abordagens que sejam relevantes para suas particularidades, pois, como se sabe, cada etnia é um mundo à parte e o que serve para os não índios ou mesmo para alguns povos indígenas que já foram estudados, não tem necessariamente relevância para outros. Constata-se que mesmo dentro de uma etnia, desde que seus componentes vivam em aldeias diferentes, existem diferenças importantes, e isso vale também para os Apinajé. No tocante à educação escolar, questiona-se mesmo até que ponto é realmente importante levar às aldeias uma educação pautada nos paradigmas da sociedade abrangente, e aí se encontra aberta uma enorme variedade de possibilidades para estudos e pesquisas em áreas como sociologia, antropologia, educação, saúde etc.

1 - Os Apinajé: O Universo da Pesquisa

A terra Apinajé é uma área indígena delimitada por decreto em 1985 com extensão de 141.904 ha. Estas terras, distribuídas por 27 aldeias, situam-se no norte do Estado de Tocantins, na região do Bico do Papagaio⁶ nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha e abriga os Apinajé, povos indígenas pertencentes do tronco lingüístico Macro Jê e à família lingüística Jê. Segundo Albuquerque (1999:20), “antes da demarcação da área Apinajé, os índios eram distribuídos apenas em duas aldeias, São José e Mariazinha. Porém, após a demarcação, eles se distribuíram pelo território, formando novas aldeias e, deste modo, passando a ter um maior controle sobre a área”.

Para esse autor o nome da comunidade foi citado pela primeira vez na forma de pinarés e pinagés, passando, posteriormente, para Apinajé. Nimuendajú (1983:3) (*Apud*, Albuquerque 2007:25), afirma não ter nenhuma explicação para esse nome, de sorte que o sufixo pessoal -yé, das línguas Timbira orientais, soa no próprio Apinajé como ya. Todavia,

[...] Há uma hipótese de que o nome tenha sido dado pelos Timbira, não sendo, portanto, uma

⁶ Região norte do Estado do Tocantins, com um total de 25 municípios, incluindo Tocantinópolis, com uma população de 150 mil habitantes, entre estes os Apinayé – grupo indígena integrante dos Timbira orientais.

autodenominação primitiva dessa tribo. Além do nome tribal Apinajé, existem outros - tanto na própria comunidade como entre os Timbira Orientais - derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinajé: “ôd”, “ôdo”; Timbira oriental: “hot”, “hôto”, referindo-se à sede no pontal formado pelos Rios Araguaia e Tocantins. Os próprios Apinajé usam a forma “ôti” para Pontal Grande; os outros Timbira usam “hôti Ahôtiyé”. Os Kayapó Setentrionais, porém, referem-se aos Apinajé, usando o termo “Ken-tug”, que significa pedra preta ou serra negra (ALBUQUERQUE 2007:25).

Giraldin (2001) sustenta que os Apinajé são um dos povos Jê Setentrionais falantes de língua homônima, sendo que em contato permanente com a sociedade abrangente desde o início do século XIX, quando sua população foi estimada em quatro mil e duzentas pessoas, sofreram um processo de redução gradativa até a década de 1960. Segundo o autor, os Apinajé foram visitados por diversos viajantes, como Castelnau na década de 1840, mas a primeira monografia sobre eles foi escrita por Curt Nimuendajú⁷ em 1939.

No tocante à integração dos povos Apinajé à sociedade envolvente, Albuquerque (1999:8) assim se manifesta:

[...] Os índios Apinajé começaram a ser integrados à história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins. A ocupação do sertão do

⁷ Nimuendajú, Curt (1883-1945), etnólogo brasileiro de origem alemã, um dos pioneiros nos estudos relacionados às comunidades indígenas no Brasil.

Maranhão, da Bahia e do Piauí é consequência da criação extensiva de gado que, no período Colonial, servia para alimentar as populações dos engenhos litorâneos. Esse gado, porém, avançou pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Tocantins, na região onde se achavam os índios.

A história desse povo indígena encontra-se documentada, dentre outros, por Nimuendajú e Da Matta, sendo mesmo inadmissível qualquer trabalho sobre os Apinajé desvinculado de uma obrigatória consulta a estes verdadeiros clássicos da etnologia indígena brasileira. Muito embora a linha do tempo seja uma lacuna entre essas duas publicações – Nimuendajú escreveu sua monografia “*The Apinajé*” em 1939 e Da Matta o seu “*Mundo Dividido*” em 1973, ambos têm uma importância substancial, desde que são escritos sustentados por convivência cotidiana entre os escritores e os índios Apinajé. Enquanto Nimuendajú se instalou nas aldeias, chegando mesmo a morar na Bacaba, atual São José, Da Matta se fixou em Tocantinópolis, e no convívio diário com esse povo fez um relato repleto de sensibilidade e beleza, focalizando a estrutura social dos Apinajé e suas relações com o não índio, identificando aquilo que ele chama de “Um Mundo dividido”.

2 – Infância, Ludicidade e Educação

Segundo Lopes da Silva e Nunes (2002:22), na origem das causas que levaram a classificar como inadequado o “tradicional e ortodoxo modelo de se pensar a infância”, encontrava-se o acervo etnográfico reunido até então, nomeadamente aqueles recolhidos das sociedades não ocidentais. Todavia, “ainda que disperso e com enormes falhas, esse material permitiu que se começasse a perceber, paulatinamente, que o quadro de conceitos disponível também não se prestava ao exercício comparativo” (Ibidem, p. 22-23), não esquecendo que o modelo dominante era o das sociedades européias, sendo as outras analisadas com base nestas.

Para essas autoras deve-se estar igualmente atento à problemática de que a maior parte desse material que continua a alimentar a construção de paradigmas tem sido recolhido em países do norte europeu, especialmente em áreas urbanas, por exemplo, na Inglaterra. Assim sendo, os estudiosos do tema estão conscientes das implicações disso nos resultados recolhidos e da extrema necessidade de se realizarem mais pesquisas em outras realidades socioculturais, como é o caso da pesquisa realizada junto às crianças Apinajé da região do Bico do papagaio nesse estudo.

Em países ocidentais, por exemplo, na Inglaterra, na Noruega e na Dinamarca,

estudos compreendendo a infância ganham contornos no decorrer dos anos 1990, assinalam Lopes da Silva e Nunes (Ibidem). Todavia, as iniciativas e os esforços realizados nas décadas anteriores, ou seja, em 1970 e 1980, bem como a crescente produção acadêmica que foi sendo produzida, permitiram à antropóloga Alison James e ao sociólogo Alan Prout (*Apud*, Lopes da Silva e Nunes, 2002) identificarem a emergência de um novo paradigma para o estudo da infância. Estes/as pesquisadores/as estavam conscientes de que, por um lado, tal paradigma existia mais como potencial ou possibilidade, do que como conjunto de postulados teóricos solidamente desenvolvidos. E, por outro, que as suas linhas iniciais eram de importância vital e prioritária para o desenvolvimento dos estudos sobre a infância.

Sendo assim, Lopes da Silva e Nunes (2002) identificam pelo menos seis aspectos que estariam no cerne desses paradigmas, quais sejam:

1. A infância deve ser entendida como construção social, favorecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. A infância, por oposição à imaturidade biológica, não é nenhuma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural das várias sociedades.

2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, pois estudos comparativos revelam mais uma variedade de 'infâncias' do que um fenômeno único e universal.

3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos.

4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e projetos sociais.

5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais.

6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade⁸ (JAMES E PROUT 1990) APUD (LOPES DA SILVA E NUNES 2002:18).

Esses autores demonstram o quanto é necessário se pensar projetos educativos que contemplem as singularidades das crianças no que concerne aos aspectos culturais de suas sociedades. Além disso, advertem que precisa se observar sua interligação com categorias sociais presentes nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para que se estabeleça o diálogo necessário para sua sistematização, por exemplo, a sociologia e

⁸ Tradução do texto livre feito pelos autores.

a antropologia, as quais têm contribuições importantes a dar aos estudos do universo infantil, inclusive das sociedades indígenas.

No tocante à contribuição da antropologia para a construção dos paradigmas anteriormente mencionados, James, Jenks e Prout (*Apud*, Lopes da Silva e Nunes, 2002), em suas investigações mais recentes sobre a infância, admitem a possibilidade de se observar a incidência de pelo menos quatro abordagens que irão favorecer a emergência de uma teoria acerca dos paradigmas para o estudo da fase inicial da vida da criança, quais sejam:

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, precursor 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 sociedade⁹ (JAMES, JENKS E PROUT 1997) *APUD* (LOPES DA SILVA E NUNES 2002:23).

O que esses autores estão demonstrando através desse quadro, e que encontra ressonância na pesquisa realizada com as crianças Apinajé, é o quanto os atuais estudos sobre a infância estão sustentados por dicotomias presentes na teoria social, concomitantemente a uma série de outros debates recorrentes da atualidade, tais como: “agência-estrutura; universal-particular; global-local; continuidade-mudança” (Lopes da Silva e Nunes, 2002: 24), indicando o quanto é importante que se estudem crianças de outras culturas em suas singularidades, para que a partir daí possa se vislumbrar a emergência de uma educação que favoreça a convivência na fronteira envolvendo diferentes culturas.

⁹ Tradução do texto livre feito pelos autores.

É nesse sentido que a antropologia da criança indígena no Brasil, segundo essas mesmas autoras, pode trazer uma importante contribuição, aliando a maturidade da pesquisa etnográfica ao vigor e solidez da reflexão antropológica num país com tanta diversidade cultural como o Brasil. Fazendo o que precisa ser feito, ou seja, construir essas etnografias com as crianças, abordando seus universos, conhecendo suas expectativas, de sorte que tais informações possam ajudar a construir um referencial teórico que possibilite o diálogo necessário à edificação de uma educação inter e multicultural.

2.1 – A Educação da Criança Apinajé na Perspectiva do Lúdico: Pela Valorização de Sua Cultura

A Educação Infantil, direito de todas as crianças brasileiras independentemente de seus status étnico ou social, é garantida pela Constituição Federal de 1988 e agraciada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – e encontra nos RCNEIS – Referenciais Curriculares da Educação Infantil (2002) e da Educação Indígena (2002) – as necessárias orientações para sua efetivação. Sendo assim é possível identificar em seus textos alusões específicas à importância de se pensar uma pedagogia que favoreça a

inserção do lúdico como aporte metodológico.

Desse modo, essa etapa da escolarização básica dos nossos sistemas de ensino tem, além dos documentos oficiais que a sustentam, outros dispositivos que argumentam a seu favor, com é o caso do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – o qual traz implícito em sua redação uma abordagem atinente ao direito que a criança tem de brincar e que tal atividade deve ser incorporada na educação à ela destinada, ou seja, deve ser assegurada desde a orientação curricular, de forma sistematizada e interdisciplinar.

Nessa perspectiva, encontra-se nas teorias de Câmara Cascudo (2004) e Benjamin (1984), alusões a uma pedagogia lúdica, atestando a função sócio-educativa das brincadeiras infantis, considerando o caráter atemporal e universal dessas atividades. Evidencia-se, ademais, que infância e brincadeira são construções sócio-culturais que se apresentam como possibilidade real de aprendizagem. Não obstante, a brincadeira infantil é uma das formas mais salutares de comunicação e, por conseguinte, uma ferramenta a ser considerada nas práticas pedagógicas da educação infantil também das sociedades indígenas.

Segundo Câmara Cascudo (2004:580) “a necessidade lúdica, o desejo de brincar, o uso de jogo é uma permanente humana”, o que se aplica também ao universo pueril Apinajé. As crianças, em sua labuta cotidiana no pátio das aldeias, interagem com elementos da natureza de forma que os incorporam em seus folguedos, numa dinâmica que estabelece cumplicidade e diálogo entre elas mesmas e os mais velhos, sempre separadas por faixa etária e gênero. Meninos de um lado e meninas de outro. Crianças maiores e crianças menores em atividades bem específicas, não desconsiderando a importância de um adulto que, ao conduzir o processo educativo nessa fase da vida, transmite valores que serão determinantes nas demais etapas da vida de cada uma delas.

Com efeito, as atividades lúdicas das crianças Apinajé incorporam aspectos da vida cotidiana, identificadas nas mais elementares formas de convivência, como é o caso das práticas sócio-educativas monitoradas pelos mais velhos e passadas de geração em geração, respeitando sempre as dinâmicas próprias dessa fase da vida. Para Benjamin, isso nada mais é do que a evidência de atividades corriqueiras próprias deste momento da vida da criança, nomeadamente dos folguedos que se

encontram presentes de diferentes formas. Sendo assim,

[...] Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequietante através de brincadeiras (...). Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permanecerá muda. Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN 1984:75).

As ideias desse autor convergem no sentido de se entender a lógica da infância a partir da perspectiva de uma pedagogia lúdica, a qual nos fala por meio de uma linguagem que perpassa o aspecto intencional contido nas atividades da criança e seus hábitos cotidianos. A partir daí, se depreende uma prática educativa impregnada de ludicidade e harmonia, o que favorece o processo de alfabetização intercultural, conforme estabelecem os dispositivos que sustentam essa categoria educacional, o que se aplica também aos povos Apinajé.

Não obstante, uma das formas mais expressivas da cultura da criança desse grupo indígena são as brincadeiras, as quais

foram exploradas no transcorrer da pesquisa, entendendo-as como ferramenta pedagógica que possibilita o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, desde que a aldeia e seu entorno são parte importante na formação das crianças em idade escolar.

A pesquisa identificou momentos de socialização entre as crianças fora da escola, quando foi possível observar que para elas o dia-a-dia na aldeia vai se alternando entre a convivência com outras crianças e/ou com suas mães e tias em suas tarefas domésticas, tais como: lavar roupas e louças, tomar conta dos irmãos e irmãs menores, dando-lhes banho e comida, ou mesmo enxotar as galinhas que teimam em adentrar nas casas, sendo tudo transformado em brincadeiras muito sérias.

Segundo Nunes (2002:74), estas e outras atividades produtivas de que as crianças fazem parte são de verdade, ou seja, elas as desempenham utilizando instrumentos de verdade e o resultado final também é verdadeiro, uma vez que tudo é permeado por um significado real e tem uma aplicabilidade concreta. Entretanto, o fato de ser tudo de verdade não impede a presença do componente lúdico, ainda que, por vezes, esteja dissimulado pela responsabilidade que também é preciso

assumir. Nesse sentido, “enxotar as galinhas de dentro das casas é uma tarefa das crianças menores que, freqüentemente, transforma-se numa brincadeira de pega-pega, com as galinhas, em que estas dificilmente levam a melhor” (Ibid. p. 74), obrigando-as, por vezes, a sair por uma abertura proposital na palha da parede da casa junto ao chão.

Um local muito freqüentado pelas crianças durante todas as horas do dia é a beira rio, tornando-se mesmo um espaço imprescindível de socialização, trabalho e brincadeiras envolvendo crianças e mulheres de todas as idades. Lavam-se roupas, toma-se banho, as crianças maiores cuidam das menores, enfim, são inúmeros os afazeres neste espaço que favorece a higiene diária, as conversas informais, o brincar, ou seja, as ações coletivas de uma vida livre e saudável. É nítido, neste espaço, a separação de gênero, quando meninos e meninas desempenham atividades distintas: eles ajudam a transportar as bacias e recipientes com água que são mais pesados; elas a lavar a roupa e louça na água corrente do ribeirão.

Entretanto, enquanto fazem suas tarefas, é freqüente que se distraiam com algo mais que esteja acontecendo ao seu redor, como quando chega alguém que não é da aldeia, ou mesmo com um pássaro que

“pesca” um peixe à sua frente; ou então com um “preá” que, ao passar por ali desavisado logo se tornará parte de um almoço ou jantar mais farto. As crianças pequenas que ainda não freqüentam a escola – a idade para elas se maticularem é de seis anos – também participam de forma ativa sempre pegando alguma coisa, virando e revirando a areia, batendo com as mãos na água molhando tudo que esteja ao redor. Tudo acontece num ritmo bem diferente do nosso, de forma calma e sem nenhuma pressa. O que vale é a interação numa dinâmica que incorpora a convivência fraterna em detrimento às vicissitudes da vida.

Ao acompanhar as crianças e seus repertórios de brincadeiras, notadamente em relação à correria pelo pátio da aldeia, percebe-se que elas vivem ativamente cada expressão corporal, cada pingo de chuva que recebem em suas faces, cada interação com animais e plantas, num exercício lúdico. Tal situação é apresentada por Câmara Cascudo (2004) como a expansão do saldo energético que a criança não pôde aplicar numa atividade produtora. “Essa energia em seu valor cinético, expressa-se de forma incontida, irrefreável, tanto mais impulsivo quanto maior haja sido sua contenção” (ibid, p. 580). Para esse autor, a disponibilidade lúdica acompanha o adulto em que a criança se transformará, e não

mais o abandonará em toda sua existência. Ademais, a ludicidade fala a partir de uma linguagem que é sua forma de integração, seu domínio, apresentando-se mesmo como uma força sedutora, total e poderosa, produzindo e promovendo modos de aprendizagem rumo a uma educação que favoreça o aprendizado do ser humano em formação. “Eis o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias”, afirma Benjamin (1984:89).

Discute-se, segundo Câmara Cascudo (2004:580-581), se a atividade lúdica é exercida pelo impulso daquilo que ele chama de “superávit energético”, ou se essa supercarga está a serviço do instinto determinante do processo da descarga em movimentação. Isso porque, “antes de desenhar mamutes e renas em Altamira [...] o Homem do Madaleniano já os vira, coloridos, imóveis, fidedignos, na sua imaginação. [...] A materialização lúdica desenvolve-se pelo estímulo anterior e interior” (CÂMARA CASCUDO, 2004, p. 581).

Nessa perspectiva a criança, ao exercitar suas atividades lúdicas na tentativa de se comunicar com o mundo dos adultos que a rodeia, utiliza linguagens como faz de conta, imitação, músicas, isto é, a arte e suas variantes, os quais são vistos como

fragmentos de uma vida que se anuncia, ou segundo Câmara Cascudo (2004:581) “gênese de todas as atitudes mentais do homem”. E mais:

[...] Como água represada que arrebenta a porta contetora e se espalha tumultuosa, num leque avassalante, incontido e de direção e forma imprevisíveis, a impulsão lúdica, posta em dinâmica, pode reforçar e avolumar outros impulsos humanos, fazendo-os exteriores e funcionais, seria unidade do dínamo para a multiplicidade das aplicações subseqüentes á tomada de força motora [...] nos domínios da psicologia, da dinâmica fisiológica, memória, inteligência, raciocínio, vontade, virtudes de honra, disciplina, lealdade, obediência às regras, a brincadeira é o processo iniciador do menino. Ensina-lhe as primeiras normas da vida, acomoda-o na sociedade, revela-lhe os princípios vivos do homem, sacode-lhes os músculos, desenvolve-lhe o sistema nervoso, acentuando-lhe a decisão, a rapidez do conhecimento, pondo ao seu alcance o direito do comando, da improvisação, da criação mental (CÂMARA CASCUDO, 2004:581).

Na proposição do brinquedo material a unidade não é menor nem muito menos preciosa, de sorte que, “espécie de lâmpada de Aladim o brinquedo se transforma nas mãos da criança numa diversidade incontável, imprevista e maravilhosa” (Ibidem, p. 580). Em se tratando das crianças Apinajé, isso ficou evidente. Elas, na busca de material para efetivar suas brincadeiras, no caso meninas, se embrenham no monturo das casas das aldeias, e revirando o lixo lá jogado, encontram pequenas caixas de papelão, de

fósforo, fragmentos de louças quebradas, recipientes vazios, dentre outras preciosidades. Com isso, numa capacidade extraordinária de criatividade, constroem casinhas, fazem comidinhas tendo como ingredientes terra e folhas, reproduzindo o que vêem as mães fazerem em seu dia-a-dia.

Benjamin tem uma contribuição maravilhosa para essa reflexão, segundo ele:

[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (BENJAMIN 1984:77).

Com isso Benjamin acena com a possibilidade de que as crianças, de forma intencional e lúcida, formam seu próprio modo de ver o mundo e das coisas que lhes são importantes, “mundo pequeno inserido em um maior” (1984: 37), e sendo assim, dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criá-lo premeditadamente para as crianças, e não se optar por deixar que a própria atividade, com todos os seus requisitos e

instrumentos, encontre por si mesma o caminho até elas.

Todo esse movimento que envolve o universo lúdico se apresenta como instrumento pedagógico capaz de interagir na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sendo mesmo corolário das “aplicações” contidas no “canteiro de obras” identificado por Benjamin (1984:79), e que precisa de se efetivar na escolarização das crianças Apinajé. Todavia, ao refletir sobre a linguagem das brincadeiras e seu teor pedagógico enquanto aporte comunicativo das crianças em diálogo com o mundo adulto, esse autor pressupõe que toda pedra que a criança encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada, é para ela o começo de uma única coleção.

É nessa dinâmica que transcorre o dia-a-dia da criança Apinajé, o qual se encontra permeado de brincadeiras e folguedos que incorporam cenas de busca e conquistas permanentes. Ela caça e alcança. Perde e encontra. Corre e pára. Chora e ri. Come e dorme. Tudo acontece de forma natural e sem nenhuma pressa. Para Benjamin, mal a criança enfrenta as vicissitudes da vida, ela já é um caçador e colecionador dos fragmentos que encontra, de sorte que:

(...) caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e

coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo lhe acoisa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transforma-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. 'Por em ordem' significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes os cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos (BENJAMIN 1984:79-80).

O autor se refere aos aspectos mais intrínsecos do universo pueril. Esmiuçando comportamentos e atitudes que fazem parte de atividades que, sob o olhar de qualquer um de nós passaria imperceptível. Todavia, sob seu crivo assume uma forma extraordinariamente sensível, e se materializa colhendo e recolhendo fragmentos presentes na vida de toda e qualquer criança independentemente das fronteiras étnicas, geográficas ou cronológicas. Ademais, acena com um real teor pedagógico presente nas brincadeiras infantis e que se encontram marginalizados e esquecidos nas práticas educativas da infância brasileira, o que se comprovou acontecer também na vida das crianças indígenas Apinajé.

A análise de alguns aspectos do cotidiano das crianças alcançadas por esse estudo e das atividades lúdicas que elas

desenvolvem, foi construída ao acompanhá-las em diferentes momentos do dia. Nesse momento, foi possível constatar o que diz Nunes (2002) que, ao estudar as crianças A'uwe-Xavante em épocas do ano bem distintas, observou a existência de um repertório de brincadeiras estreitamente relacionado com as condições ambientais resultantes do ciclo e do ritmo sazonais, aspecto muito relevante na vida dos povos indígenas.

No caso de nosso estudo, acompanhou-se um grupo de crianças numa tarde de sol, testemunhando sua correria pela aldeia, numa liberdade consentida e intencional, divididas em grupos de meninos e meninas de várias idades, ora subindo em árvores para retirar um fruto amadurecido, que tanto pode ser uma succulenta manga ou um agridoce caju, ora mergulhando nas águas translúcidas do ribeirão que corre caudaloso ao redor da aldeia, pescando sem anzol (a mão o substitui) um desavisado peixe que complementarmente um jantar em família, sempre sob a supervisão dos mais velhos.

As crianças foram acompanhadas também num dia chuvoso, quando o brincar fora de casa se torna uma prática impossível. Nesse ínterim, elas ocupam os pequenos espaços das casas cobertas de palhas de babaçu, construídas em volta do

pátio da aldeia em forma de praça, marca registrada dos povos Jê (cf. Da Matta 1975), transformando quarto e sala num palco perfeito para brincadeiras normalmente realizadas em grupo. Meninas brincando de casinha, exercitando uma espantosa criatividade com caixas de fósforo vazias. Estas, como num passe de mágica, se transformam: ora em pequenas poltronas para suas estropiadas bonecas, na maioria feitas de tecido e confeccionadas pelas próprias mães, ora em rádios e televisores, quando colam, com uma substância que mais parece sabão em pasta, figuras que reproduzem esses objetos.

Já os meninos reproduzem “fazendas de gado”. Nesse momento pedras, madeiras e ossos dos mais variados tamanhos e formatos assumem a categoria de vacas, bois e bezerros, em currais improvisados por pedras enfileiradas ou pequenos pedaços de madeira fincados no chão. Ou então, numa emocionante partida de “bolinhas” improvisadas por pequenas pedras de formato redondo, atividade essa que é favorecida pelo chão de terra batida, quando a pontaria de cada um ao acertar o alvo torna-se um exercício de coordenação motora capaz de fazer inveja a qualquer teoria construtivista.

Segundo Nunes (2002), essas brincadeiras estabelecem entre si uma

relação recíproca de complementaridade, refletindo simultaneamente momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas. “A vivência da sazonalidade implica, igualmente, tecer diferentes relações de espaço e tempo, nas quais a vida doméstica, a produção familiar e a organização comunitária encaixam-se e desdobram-se ao longo do ano, em arranjos que refletem etapas do ciclo da vida de cada indivíduo” (IBIDEM, P. 79).

Pode-se perceber, todavia, através das brincadeiras, como o mundo Apinajé está incorporando elementos do mundo de seu entorno, “moderno e globalizado”, como a televisão, o rádio, as fazendas de gado, etc. Observa-se, ademais, que as crianças dessa sociedade, de um modo muito natural, incorporam, nas suas brincadeiras, algo que já é congregado ao mundo dos adultos.

Considerações Finais

Sustentado por uma pesquisa etnográfica nas escolas das aldeias Apinajé São José e Bonito, mediatizada por uma pesquisa bibliográfica, e fazendo uso dos princípios das pesquisas qualitativa e participante, este trabalho fez uma análise

da educação infantil das crianças do grupo indígena Apinajé. Considerando a sociedade abrangente como referência também no estudo da infância em grupos étnicos minoritários como este que estudamos, depara-se com a necessidade de se repensar o modelo educacional nessa sociedade enquanto paradigma de uma educação intercultural.

Não obstante, estudou-se o universo da criança Apinajé na perspectiva da educação e do lúdico. Constatou-se que o cotidiano destas encontra-se permeado de atividades lúdicas bastante singulares, corolário de práticas culturais transmitidas gerações afora e repletas de significado com o poder de atuar de forma decisiva na formação da criança. Ademais, folguedos e brincadeiras se apresentam com status pedagógico para a educação da criança indígena Apinajé, elevando esses pequenos personagens ao posto de agentes ativos capazes de elaborar suas próprias categorias de pensamento, posicionando-se criticamente diante das informações que recebem dos adultos.

Para finalizar, retoma-se a proposta inicial de se trabalhar uma pedagogia tomando como referência a cultura de cada povo em geral e das crianças em particular, priorizando o lúdico como forma de aprendizagem, sendo mesmo a aldeia e seu

entorno um laboratório repleto de material para experimento, possibilitando um diálogo franco entre as diferentes áreas do conhecimento, conforme presenciou-se ao observar as atividades lúdicas – e livres – das crianças Apinajé em seu cotidiano.

Afinal, que aula de geografia tem como material didático a mata ciliar e os ribeirões que cercam a aldeia, que em sua exuberância desafiam a pedagogia com suas teorias sócio-construtivistas ou qualquer outra denominação? Que aula de ciências pode concorrer com a diversidade do cerrado enquanto bioma privilegiado que reúne num mesmo espaço a biodiversidade própria dessa área do Brasil Central, com uma variedade infinita de todo material necessário para uma aula realmente contextualizada, como plantas, peixes, animais e pássaros?

No tocante ao ensino de matemática, qual metodologia consegue mobilizar os estudantes para uma aula de aritmética como aqueles meninos diante de suas “fazendas de gado”, que embora não entendêssemos o que conversavam percebemos que “negociavam” regras para a efetivação da brincadeira, separando entre eles, as pedras e os ossos em quantidades iguais? E, finalmente, que ambiente seria mais propício para uma aula de educação física do que as barras de um singelo campo

de futebol que tem desavisadamente sua parte superior elevada à categoria de barra assimétrica, revelando talentos dignos de qualquer olimpíada, além das margens do ribeirão que se transformam em raias para uma emocionante disputa de natação?

Que se pense nisso, e então será possível equacionar a problemática em torno de uma educação que, ao chegar às aldeias Apinajé nada dizem àquelas crianças, pois conforme evidenciam as avaliações às quais estes alunos são submetidos no transcorrer de sua vida acadêmica, a aprendizagem não ocorre conforme se pretende. Sem contar que, como a excelência da educação brasileira versa acerca do preparo para um mercado de trabalho cada dia mais competitivo, pergunta-se: será que esses alunos indígenas têm alguma chance de serem incluídos no seleto mundo produtivo do capitalismo brasileiro? Acredita-se que não. Então, qual seria a finalidade de uma educação indígena? Com certeza, a mesma que deveria ser para toda e qualquer sociedade, ou seja, preparar a todos, independentemente do status social ou étnico, para uma vida de solidariedade e partilha, pautada na alteridade absoluta do outro.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinajé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado UFG. Goiânia: 1999.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinajé**. Tese de Doutorado. UFF. Niterói: 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o Brinquedo, a Criança e a Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL - **Constituição da República Federativa do Brasil**. Versão on-line. Disponível: www.senadofederal.org.br. Acesso dia 03 de abril de 2009.

BRASIL - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CÂMARA CASCUDO, Luis da. **Civilização e Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Global, 2004.

GIRALDIN, Odair. **Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinajé**. Revista Educação & Sociedade. Versão impressa. Campinas: UNICAMP, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org).

Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, Razão, História e Sociedade: Inter-relações nos universos Sócio-culturais indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy. GRUPIONI, L. D. (Org). **A Temática Indígena na Escola.** MEC/MARI; UNESCO, 3ª, ed., 2001.

NIMUENDAJÚ Curt. **Os Apinajé.** Belém: Ed.UFPA, 1983.

NUNES, Ângela. “Contribuições da etnologia brasileira a antropologia da criança”. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, Ana Vera L. da Silva, NUNES, Ângela. (Org). **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos.** São Paulo: FAPESP. Ed. Global, 2002.

_____. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A`uwe-Xavante. IN: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, Ana Vera L. da Silva, NUNES, Ângela. (Org). **Crianças**

Indígenas Ensaios Antropológicos. São Paulo: FAPESP Ed. Global, 2002.

_____. O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, Ana Vera L. da Silva, NUNES, Ângela. (Org). **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos.** São Paulo: FAPESP. Ed. Global, 2002.

_____. **Brincando de ser criança:** Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. Lisboa, Tese de Doutorado. Consulta dia 20/01/2008 –
<<http://hdl.handle.net/10071/684>> ISBN 978-989-8154-32-3.

SILVA, M. P. Da e AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A.GRUPIONI, L.D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 2000, p. 149-165.