Universidade do Minho
Instituto de Educação

Clarisse Filiatre Ferreira da Silva

Crianças da Amazônia indígena: o brincar-viver e as relações sociais da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó

maio de 2026

Crianças da Amazônia indígena:
o brincar-viver e as relações sociais
da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó
Clarisse Filiatre Ferreira da Silva
UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Clarisse Filiatre Ferreira da Silva

Crianças da Amazônia indígena: o brincar-viver e as relações sociais da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira
e do
Prof. Doutor Glenn Harvey Shepard Jr.

maio de 2026

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha solidária família, melhor herança que poderia ter recebido de meus pais, motivo de enorme admiração e gratidão. Muito especialmente, às minhas irmãs, Catarina, Jeanne, Vera e Nazareth, pela cumplicidade, presença amiga e confiança em meu potencial. Mulheres guerreiras e compassivas, são para mim um esteio, um porto seguro, *sendero* de luz, exemplos de perseverança, competência e retidão; cujo generoso apoio e cuidado amoroso foram imprescindíveis para a concretização deste trabalho. A Lucas e Gabriella, filhos amados, minha alegria de viver, por quem vivo o amor incondicional, a profunda admiração e respeito. Muito obrigada família amada.

Aos meus orientadores, Fernando Ilídio da Silva Ferreira e Glenn Harvey Shepard Jr., por acolherem este trabalho de maneira tão generosa, com disponibilidade e confiança. Agradeço por suas desafiadoras e valiosas orientações, fundamental apoio, cumplicidade e a necessária liberdade para trilhar meus próprios caminhos e intuição. Ainda, pelo essencial apoio logístico e a gentileza pelos belos dias de pouso e acolhimento em Mosqueiro/PA.

Agradeço às crianças Mebêngokrê-Kayapó da Aldeia A'Ukre, que me acolheram e participaram da pesquisa com alegria e generosidade, me proporcionando conhecimentos preciosos e alegria de viver. Agradeço pelo tanto que têm a nos ensinar sobre o *brincar-viver* inerente às suas culturas de vida e por nos revelarem outras infâncias e mundos possíveis.

Ao povo indígena Mebêngokrê-Kayapó da Aldeia A'Ukre, que me recebeu de braços abertos. Sou muito agradecida por todos os ensinamentos apreendidos no convívio. Em especial, ao Cacique Krywt, ao Cacique Kaket, à Cacica Ngrejkamoro e suas famílias, pelo apoio em todas as horas. Agradeço às fortes, valentes e belas mulheres guerreiras Kayapó de A'Ukre – *"menire tyx, menire djàpej kumej'ti, menire mejkumrej*", muito especialmente a todas aquelas que generosamente aceitaram participar da pesquisa, serem entrevistadas e fotografadas, pela oportunidade de convivência e de ricos ensinamentos sobre cuidado amoroso, coragem e determinação na defesa de sua cultura e valor à beleza.

Agradeço a Pabyre e toda sua família, em especial às minhas irmãs Nhokró, Ngonhô e Bekwoy, que me acolheram como filha e irmã adotiva: Ngrejkamey, me proporcionando agradáveis momentos e valiosos registros imagéticos, nutrindo meus sentimentos de pertencimento comunitário. Agradeço também, por todo apoio, à Kwyrykrô, Pat-I e suas famílias, sempre disponíveis e acolhedores; à valiosa ajuda e companhia de Bepkadjoti, Txakawan, Pandjabire, Bàti, Kwêmok, Nhakmej, e toda a comunidade de Aukre. Agradeço muito especialmente também, aos meus colaboradores de pesquisa no cotidiano da aldeia: Pyp, Takaktô e Jyek, facilitando os desafios de comunicação e realização do estudo na intermediação com as crianças e a comunidade. Aos colaboradores da Associação Pykore, Mizael e Mônica, que fizeram gentilmente a ponte entre aldeia e cidade com o imprescindível apoio logístico para minha manutenção na aldeia durante a etapa de campo. Ao Rafael e Gabriela, pelo apoio e amizade.

Agradeço aos professores do Programa Doutoral em Estudos da Criança do Instituto de Educação, pela competência e dedicação à excelência na formação oferecida; em especial, aos professores da linha de pesquisa Infância, Cultura e Sociedade, Prof. Dr. Manuel Sarmento e Profa. Dra. Natália Fernandes, pelos agradáveis momentos de partilha e valiosas contribuições, pelo apoio e por nos ajudarem a expandir nossos conhecimentos. Aos colegas da pós-graduação com quem compartilhei crises e boas risadas ao longo de nosso convívio em Portugal, à Bianca Orrico, Luciana Martins e, em especial, ao Paulo Gonçalves e Jairo Ferreira, pelas valiosas dicas e boa dose de paciência e apoio nas longas partilhas ao telefone. A cumplicidade e parceria de vocês foi essencial.

Agradeço aos amigos que participaram, cada um de maneira única, desse caminhar: Paulo McDowell amigo amoroso e inspirador, Rillen Sousa parceira solidária na aventura e alegria de viver; Iracema Silva e Silza Freire, pela presença amiga e solidária. Em especial, à Luciana Vieira amiga-irmã que caminhou ao meu lado atravessando desfiladeiros e vales nessa jornada alquímica, acolhendo minhas angústias, me ajudando a transformar desafios em grandes vitórias e por quebrar a cabeça comigo em busca de soluções para concretizar a pesquisa; à Joanna Hoffman amorosa amiga, que gentilmente encarou o trabalho das ilustrações e não mediu esforços para me acolher sempre que precisei, junto com sua linda família, em seu ninho de amor; à Edna Lima, amiga-irmã de toda vida, pelo seu carinho e cuidados; à Karen Py, anjo compassivo que me auxiliou na formatação final e que, gentilmente, me cedeu o aconchego da morada terrena de Victor Py (meu anfitrião), oca indígena-ninho onde pude me inspirar, gestar e viver intensamente o *trabalho de parto* deste estudo. Nasceu a criança.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.
Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

CRIANÇAS DA AMAZÔNIA INDÍGENA: o brincar-viver e as relações sociais da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó

Resumo

Com base em referenciais teóricos críticos da antropologia da criança, da sociologia da infância e da etnologia indígena, este estudo teve como objetivo principal compreender as relações sociais e o livre brincar/brincar-viver das crianças indígenas em seus contextos comunitários na aldeia. Buscou-se: i) identificar como as crianças indígenas desenvolvem seus próprios processos de relações sociais, socialidades, práticas educativas e produção de conhecimentos; ii) reconhecer e analisar como a cosmopráxis indígena incentiva e apoia o livre brincar e promove práticas sociais que contribuem para o viver bem; e iii) refletir sobre as convergências, divergências e possíveis intercâmbios entre as culturas infantis indígenas e a educação infantil em contextos socioculturais de ethos escolarizado. A pesquisa empírica envolveu o bebê e a criança pequena Mebêngokrê-Kayapó, em suas vivências entre pares e adultos na aldeia A'Ukre/PA. A metodologia adotada foi a etnografia, complementada por técnicas audiovisuais (gravação, fotografia e filmagem), com rigor ético e reflexividade. O estudo revelou que a cosmopráxis indígena vê as crianças como agentes ativos na transformação de suas culturas, com elementos da organização social e cultural da aldeia A'Ukre, onde as comunidades estimulam as crianças a explorar o ambiente livremente, a tomar iniciativas e a tomar decisões de forma autônoma e cooperativa, tornando-as protagonistas de seus processos educativos, sujeitos a seus aprendizados e co-criadoras de suas culturas infantis. Seus modos de brincar, aprender, cuidar e compartilhar conhecimento demonstraram processos educativos de observação, vinculação, autonomia, (re)produção, criação e aprendizagem vivencial, delineando os contornos do livre-brincar/brincar-viver das culturas infantis, elementos de uma genuína "pedagogia nativa". Observou-se também a corporeidade na formação das alteridades e socialidades da criança, especialmente o conceito-práxis de 'fabricação do corpo' que permeia os cuidados nas sociedades ameríndias, abrindo possibilidades de desafetizar a ideia de um modelo universal de infância e desenvolvimento. Acredita-se que esta tese pode subsidiar a epistemologia da infância indígena brasileira, destacando a agência dos bebês e das crianças pequenas na manutenção e na transformação de seus sistemas socioculturais, pautando-se pelo respeito e pelo cuidado comunitário e pelo compromisso com a preservação ecológica planetária.

Palavras-chave: Amazônia indígena; antropologia da criança; culturas infantis; etnologia indígena; pequena infância indígena.

CHILDREN OF THE INDIGENOUS AMAZON: playing-living and social relations of Mebêngokrê-Kayapó's early childhood

Abstract

This study, drawing from critical theories in child anthropology, childhood sociology, and indigenous ethnology, aimed to understand the social relationships and free play of indigenous children within their community contexts in the village. It sought to (i) explore how indigenous children develop their own processes of social relations, socialities, educational practices, and knowledge creation; (ii) recognize and analyze how indigenous cosmopraxis promotes and sustains children's free play while fostering social practices that contribute to well-being; and (iii) examine the similarities, differences, and exchanges between indigenous childhood cultures and early childhood education in sociocultural school settings. The research focused on Mebêngokrê-Kayapó children in A'Ukre/PA, using ethnography complemented by audio-visual methods (recording, photography, filming), with attention to ethical standards and reflexivity. Findings showed that indigenous cosmopraxis views children as active agents transforming their cultures, emphasizing elements of social and cultural organization in A'Ukre that encourage children to explore freely, initiate actions, and make decisions cooperatively. This makes them protagonists and co-creators of their childhood cultures. Their unique ways of playing, learning, caring, and sharing reveal educational processes rooted in observation, bonding, autonomy, reproduction, creation, and experiential learning, outlining a form of free play or play-living that embodies a "native pedagogy." The study also highlighted the role of corporeality in shaping children's social identities and otherness, particularly the concept of "body fabrication," which influences care practices in Amerindian societies. This opens the possibility of challenging universal models of early childhood and development. The thesis contributes to the epistemology of Brazilian indigenous early childhood, emphasizing children's agency in maintaining and transforming their sociocultural systems, while respecting community and ecological integrity.

Keywords: Indigenous Amazon; Anthropology of the Child; childhood cultures; indigenous ethnology; indigenous early childhood.

LES ENFANTS DE L'AMAZONIE INDIGÈNE: le jouer-vivre et les relations sociales de la petite enfance Mebêngokrê-Kayapó

Resumé

En s'appuyant sur des références critiques issues de l'anthropologie de l'enfant, de la sociologie de l'enfance et de l'ethnologie indigène, cette étude vise à comprendre les relations sociales et le jeu libre ou de vie des enfants indigènes dans leur contexte communautaire au sein du village. Elle cherche à i) identifier comment ces enfants développent leurs propres processus de relations sociales, de socialités, de pratiques éducatives et de production de connaissances ; ii) analyser comment la cosmopraxis indigène favorise le jeu libre et les pratiques sociales qui encouragent le bien-vivre ; et iii) réfléchir aux convergences, divergences et échanges possibles entre les cultures infantiles indigènes et l'éducation dans des contextes socioculturels scolaires. La recherche empirique porte sur les bébés et les jeunes enfants Mebêngokrê-Kayapó, dans leur environnement communautaire, avec leurs pairs et les adultes, au sein du village d'A'Ukre/PA. La méthodologie ethnographique, complétée par des outils audiovisuels, a respecté une éthique rigoureuse et une réflexivité essentielle. L'étude montre que la cosmopraxis indigène considère les enfants comme des acteurs actifs dans la transformation de leurs cultures, mettant en lumière des aspects de l'organisation sociale du village d'A'Ukre où leurs modes de vie communautaire encouragent l'exploration, l'initiative et la prise de décision autonome et collaborative. Ils deviennent ainsi les protagonistes de leur apprentissage, sujets de leur développement et co-créateurs de leurs cultures infantiles. Leurs modes de jeu, d'apprentissage, de soin et de partage des connaissances révèlent des processus éducatifs fondés sur l'observation, la liaison, l'autonomie, la (re)production, la création et l'apprentissage expérientiel, qui dessinent une « pédagogie native » par le jeu libre et le vivre-ensemble. La corporéité contribue aussi à former les altérités et les socialités de l'enfant, notamment à travers le concept de « fabrication du corps » dans les soins des sociétés amérindiennes, ouvrant des perspectives pour dénaturaliser une conception universelle de la petite enfance et du développement. Cette thèse peut enrichir l'épistémologie de la petite enfance indigène brésilienne, en soulignant le rôle des enfants dans le maintien et la transformation de leurs systèmes socioculturels, tout en respectant la communauté de vie, l'écologie et l'engagement envers la planète.

Mots-clés : Amazonie indigène ; anthropologie de l'enfant ; cultures infantiles ; ethnologie indigène; petite enfance indigène.

Índice geral

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros ..... **ii**
Agradecimentos ..... **iii**
Declaração de integridade ..... **iv**
Resumo ..... **v**
Abstract ..... **vi**
Resumé ..... **vii**
Lista de figuras ..... **xi**
Lista de quadros ..... **xxxiii**
Lista de abreviaturas e siglas ..... **xxxiv**
Apresentação **1**
Introdução **8**
Objetivo geral 18
Objetivos específicos 18
Caminhos percorridos 18
Escolhas metodológicas 34
O contexto etnográfico do estudo 40
Contexto etnográfico do Povo Kayapó: Aldeia Aukre/PA 40
Contexto Etnográfico da Ecovila Piracanga 47
Capítulo 1 – Perspectivas paradigmática e sociohistórica **51**
1.1 Paradigma Abya Yala: Cosmopráxis indígena **51**
1.1.1 Cosmopráxis dos povos ameríndios de Abya Yala 51
1.1.2 O Bem Viver – Princípio de vida 63
1.2 Colonização e (re)existências dos povos originários do Brasil **72**
1.2.1 Genocídio e (re)existência dos povos originários de Abya Yala 72
1.2.2 Modernidade-colonialidade no Brasil em uma perspectiva decolonial 89
1.2.3 Princípio de morte e a sustentabilidade da vida na Terra 97
1.2.4. O contexto sociopolítico atual dos povos indígenas amazônicos 112
Capítulo 2 - Perspectivas epistemológica, filosófica e antropológica **122**
2.1 Alteridade e socialidade na cosmopráxis indígena **122**
2.1.1 Encontro colonial – Alteridades na perspectiva decolonial 124
2.1.2 Elementos do pensamento ameríndio – A diferença 131

2.1.3 Perspectivismo e alteridade na cosmopráxis amazônica: uma ontologia relacional 134
2.1.3.1 A ontologia relacional do perspectivismo ameríndio: relação social e alteridade 134
2.1.4 Deleuze, perspectivismo ameríndio e processos educativos 146
Capítulo 3 – Descolonizando as infâncias 153
3.1 O contexto sociohistórico e político das infâncias no Brasil 153
3.1.1 Um olhar sobre a criança na história do Brasil-Colônia 153
3.1.2 A(s) infância(s) e a educação infantil na Modernidade-Colonialidade 165
3.1.3 A criança nas sociedades de *ethos* escolarizado 176
3.1.4 A educação escolar em culturas de vida regenerativas indígenas e de ecovilas 188
3.2 Corporeidade na socialidade da criança 202
3.2.1. A corporeidade da criança na constituição da socialidade 202
3.2.2 A corporeidade no *educar* & *cuidar* da criança em culturas escolarizadas 212
3.2.3. Corpo e cosmos nas sociedades ameríndias: *"um corpo feito de olhares*" 226
Capítulo 4 – Cosmopráxis da infância indígena: outros mundos possíveis 235
4.1 O brincar-viver da criança indígena 235
4.1.1 O *livre brincar* e a educação escolar 235
4.1.2 Educação infantil indígena 249
4.1.3 Considerações sobre a educação escolar na cultura infantil Mebêngokrê-Kayapó 260
4.1.4 Breves observações das crianças na Ecovila Inkiri-Piracanga – BA/Brasil 271
4.2 Cultura infantil Kayapó-Mebêngokrê: uma sociedade de *ethos* não escolarizado 282
4.2.1 Cotidiano das crianças indígenas: forjando culturas infantis 282
4.2.2 Rizoma e a educação indígena como plano de imanência 310
4.2.3 Brincar é aprender – Me*ý* e Mári 317
4.2.3.1 Microsocialidades: vínculo & autonomia 325
4.2.3.2 Microsocialidades: Linguagem simbólico-vivencial 348
4.2.3.3 Microsocialidades: Ação social (Agência) 371
4.2.3.4 Microsocialidades - corporeidade e *fabricação do corpo* 407
4.2.4 O Cuidar – *Anodjá* na fabricação do corpo indígena 408
4.2.5 O corpo fabricado pela pintura no cuidar indígena 433

Conclusão **483**

Referências **492**

ANEXOS **502**

Lista de figuras

Figura 1: "A Mãe do Brasil é indígena". Imagem de projeção no Congresso Nacional, por ocasião do Dia do Índio, lembrando indígenas mortos pela Covid-19. Foram 163 povos atingidos e mais de 52 mil infectados. Foto: Pedro França Agência Senado. 7

Figura 2: Permacultura: plantio de agrofloresta (Gaia Education) - Piracanga/BA, 2020. 22

Figura 3: Flor da Permacultura, mostra o caminho evolucionário em espiral, começando no centro com a ética e com os princípios, reúne todas essas áreas e cuidados, inicialmente em um plano pessoal e local, prosseguindo e evoluindo a um espectro coletivo e mundial. Imagem da pesquisadora em campo, participando do plantio de agrofloresta com grupo da formação Gaia Education. Inkiri-Piracanga/BA, 2020. 23

Figura 4: Escola Inkiri-Piracanga. Sala à esquerda, turma de Ciclo 2 (4 a 6 anos); sala à direita, turma de Ciclo 3 (7 a 10 anos). Espaços amplos e abertos para a área externa, onde se vê o pátio com piso em areia, e implementos de escalada, ponte suspensa, casinha. 24

Figura 5: um retrato do colapso hospitalar em Manaus, durante a pandemia do Covid19; quando mortos foram enterrados em valas comuns, também conhecidas como trincheiras. Fonte: Sandro Pereira/Reprodução Facebook (Brasil de Fato, 23 de abril de 2020) 26

Figura 6: Comunidades ribeirinhas de Novo Airão; às margens do Rio Negro/AM. 2020. Fotos de Clarisse Filiatre..... 27

Figura 7: Painel de grandes dimensões pintado na entrada do bairro Parque das Tribos, Manaus/AM. 2020..... 27

Figura 8: Bairro Parque das Tribos. Manaus/AM 28

Figura 9: Bairro do Parque das Tribos, onde crianças Tikuna realizam atividade de desenho no quintal de casa. Atividade organizada pela pesquisadora em visita à comunidade. Manaus/AM. 2020. 28

Figura 10: Crianças Tikuna brincam dentro de casa, assistindo vídeo de desenho no celular. Parque das Tribos/AM, 2020. Foto de Clarisse Filiatre..... 28

Figura 11: Viagem de três dias de barco ao Médio Rio Negro/AM, em visita à Terra Indígena Unuixi. Apesar da redução no número de redes à bordo, a proximidade favorecia o contágio do Covid19 (2020). 29

Figura 12: Posto de vigilância TI Uneuixi, Médio Rio Negro/AM. 2020. Visita à Aldeia multiétnica Uneuixi..... 30

Figura 13: “Casa do Projeto”, fica localizada nos arredores da aldeia, onde geralmente os pesquisadores se hospedam na Aldeia Aukre. (2021) 33
Figura 14: Reunião com as mulheres da aldeia, para apresentação pela pesquisadora da proposta de pesquisa durante estudo de campo. Aldeia Aukre..... 33
Figura 15. Conjunto das Terras Indígenas do Povo Kayapó 41
Figura 16: TI Kayapó - Aldeia Aukre. (acervo pessoal) 41
Figura 17: Cacique Krywt, em entrevista realizada em 13/12/2021. Aldeia Aukre..... 43
Figura 18: Mulher idosa carrega lenha nas costas, valente e digna de suas capacidades. Aldeia Aukre, 2021. Foto de Clarisse Filiatre 44
Figura 19: Vista aérea - Ecovila Piracanga, na margem esquerda do rio Piracanga. Península de Maraú//BA. 48
Figura 20: As primeiras décadas de colonização das Américas são retratadas no filme “1492: a conquista do paraíso”. França/ Espanha, 1992. Direção: Ridley Scott (Aguiar & Moreira, 2022)..... 74
Figura 21: Mapa do Brasil, a Terra dos Papagaios - Cantino 1502; um dos nomes dados ao território em 1501. Fonte: Aguiar & Moreira, 2022. 77
Figura 22: Ilustração Brasil-Colônia. Fonte: Aguiar & Moreira, 2022..... 80
Figura 23: Primeiros núcleos de povoamento permanente de portugueses no Brasil. Aguiar (2022). 81
Figura 24: Para esses domínios portugueses ultramarinos vinham exploradores, mercadores, com o objetivo claro de enriquecer; e degredados, que haviam comutado suas penas por uma viagem arriscada e um futuro incerto. Aguiar (2022)..... 82
Figura 25: As epidemias trazidas pelos brancos assolavam as aldeias. Os nativos entregavam suas crianças aos Jesuítas na esperança de salvá-las (Fonte: Aguiar, 2022). 83
Figura 26: Séc.XVII: nativos entregam crianças aos Jesuítas na tentativa de salvá-las das epidemias que assolavam as aldeias, trazidas pelos brancos (Fonte: Aguiar, 2022). 84
Figura 27: Mapa das Capitanias hereditárias. (Fonte: Aguiar, 2022). 85
Figura 28: Descimento. Expedições chamadas descimentos iam em busca de indígenas. Inicialmente acompanhadas por missionários incumbidos de convencer os índios [por meio de promessas que não eram cumpridas] a descerem de suas aldeias de origem para viverem nos novos “aldeamentos” criados pelos portugueses nas proximidades dos núcleos de colonos. Aguiar (2022). 87
Figura 29: Aldeamento. Os aldeamentos, reunindo à força indígenas de povos diferentes, às vezes até inimigos entre si, se transformaram numa espécie de “centro de trituração das culturas indígenas”, num verdadeiro processo de genocídio cultural [e físico]”. Aguiar (2022). 88

Figura 30: Genocídio. Tragédia Yanomami. (reprodução não autorizada) 118
Figura 31: Mesmo estando situado adiante no tempo, no ano 1750, o filme "A missão" (Inglaterra, 1986. Direção: Roland Joffé) é uma reconstituição interessante para se entender as consequências do embate entre os projetos colonizadores dos jesuítas e dos impérios Português e Espanhol. Fonte: Aguiar, 2022. 156
Figura 32: Aguiar & Moreira trazem alguns aspectos da vida cotidiana das crianças imersas na colonialidade: as crianças indígenas, as que vinham do reino e aquelas já nascidas no Novo Mundo. Fonte: Aguiar, 2022..... 161
Figura 33: Aspectos da vida cotidiana das crianças imersas na colonialidade. Fonte Aguiar, 2022. 162
Figura 34: Mais tarde é que crianças passaram a ser também depositadas nas rodas. Então elas passaram a ser chamadas de "rodas dos expostos" ou "roda dos enjeitados". A palavra abandono (e suas derivações), tão usual hoje em dia, não existia naquela época (Aguiar & Moreira, 2022)..... 163
Figura 35: As primeiras rodas no Brasil foram construídas no século XVIII. A exposição das crianças torna-se uma prática urbana e fato cotidiano no Brasil. (Aguiar, 2022). 165
Figura 36: É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção coletiva das crianças. [...] As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (Sarmento, 2004, p. 10). Foto de Clarisse Filiatre 187
Figura 37: Mulheres Kayapó com crianças no colo. Festa Bemp: Aldeia A'Ukre/PA (2021). Foto de Clarisse Filiatre. "O corpo é a produção mais valorizada na Amazônia, os adornos e as pinturas corporais manifestam seu caráter propriamente humano". 228
Figura 38: Avó aplica urucum em partes do corpo pintado de seus netos. "Ser uma pessoa e, portanto, membro de uma sociedade, é possuir por isso as disposições para se engajar em diferentes formas de interação com outrem, e é também ter o corpo que se presta a isso" (Ibid, p. 774). Foto de Clarisse Filiatre..... 231
Figura 39: Mulher Kayapó revestida de pintura corporal, aplicada com maestria por outra mulher, na ocasião da festa do Bemp. 2021. "Ser uma *pessoa* significa pertencer a um coletivo, possuir as disposições que constituem a subjetividade desse coletivo, como a arte de pintar o próprio corpo e o de seus próximos". *Foto de Clarisse Filiatre.*..... 233
Figura 40: "Membros de coletivos diferentes podem, entretanto, mudar de 'sociedade' por adoção ou familiarização. É o caso dessas araras, integradas ao grupo indígena". 2021 Foto de Clarisse Filiatre 233

Figura 41: Observação realizada em escola pública, em turma de jardim de infância. (2012). Se, por um lado, o controle sobre as expressões e espontaneidade das crianças demonstra um 'bom manejo' do grupo pela professora, sob certa ótica diria que o grupo de crianças já aprendeu a 'funcionar' de modo padronizado, 'escolarizado', aprenderam a executar todos juntos, a mesma atividade, ao mesmo tempo, com pouco espaço para a manifestação de ritmos diversos e interesses distintos. *Foto de Clarisse Filiatre*..... 237

Figura 42: Crianças da Ecovila Inkiri-Piracanga (BA/Brasil), 2019. As atividades ao ar livre fazem parte do cotidiano das crianças, assim como a livre organização e a escolha das atividades. O ambiente escolar é aberto ao espaço externo, separado apenas por uma mureta baixa. Fotos de Clarisse Filiatre..... 241

Figura 43: Crianças em ambiente escolar, na Ecovila Inkiri-Piracanga (BA/Brasil), 2019. As salas são abertas para o espaço externo, com meias paredes. As crianças menores também têm autonomia para organizarem a atividade, acompanhadas pela professora, sentada junto com eles. Não há obrigatoriedade de fazerem todos a mesma atividade, ao mesmo tempo, e o movimentar é livre. Foto de Clarisse Filiatre..... 242

Figura 44: Crianças indígenas Kayapó reunidas em pequenos grupos, brincam de pilar sementes e de fazer a pintura corporal entre si e em sua boneca. População Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. Nas culturas indígenas, a pedagogia nativa se caracteriza pelo aprender fazendo, quando os eventos educativos acontecem nas práticas sociais cotidianas. Fotos de Clarisse Filiatre..... 243

Figura 45: As crianças indígenas maiores cuidam, e brincam ao mesmo tempo, das menores. Prática social que favorece a aprendizagem entre pares, a partilha, a cooperação e o senso de participação. População Kayapó, 2021. Foto de G. Shepard. 243

Figura 46: A partir da observação e imitação das mulheres, as crianças reproduzem a prática da pintura corporal em sua boneca. Neste episódio, as crianças mergulham a vareta apenas na água, mas realizam a "pintura" reproduzindo as técnicas corporais dessa prática com a mesma concentração e desenvoltura. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre..... 251

Figura 47: Criança maior (5a) aplica a "pintura" em sua boneca utilizando água, sob o olhar atento da criança menor (3a). População Kayapó (2021). Fotos de Clarisse Filiatre 252

Figura 48: A criança menor (3a) observa atentamente, em seguida reproduz em detalhes os movimentos dessa prática social. População Kayapó (2021). Fotos de Clarisse Filiatre..... 252

Figura 49: Criança Kayapó reproduz a prática da pintura corporal (2021). A prática social da pintura começa cedo, demonstrando como o brincar é o próprio viver da criança, exercitando habilidades por sua iniciativa, com prazer e curiosidade. Foto de Clarisse Filiatre 252
Figura 50: As meninas maiores já realizam a pintura corporal nas menores, buscando aperfeiçoar o domínio das técnicas corporais dessa prática..... 253
Figura 51: Crianças Kayapó aplicam a pintura corporal nas crianças menores. O brincar de pintura corporal entre seus pares, é uma prática social que as conduz ao aperfeiçoamento das habilidades e domínio das técnicas. Ao mesmo tempo em que se divertem e se constituem Kayapó, fortalecendo o sentimento de fazer parte, o senso de pertencimento a uma mesma coletividade. 253
Figura 52: Crianças Kayapó "brincam de aprender" a prática da pintura em suas bonecas. O menino se entretem com outra brincadeira, evidenciando nas brincadeiras a reprodução da divisão de gênero nos papéis sociais. 253
Figura 53: Crianças realizam a pintura em tecido, utilizando tinta acrílica. População Kayapó, 2021. Prática desenvolvida pelas mulheres, transpondo as pinturas corporais para tecidos, como fonte de renda, a partir do interesse dos 'brancos' em adquirir suas artes. Fotos de Clarisse Filiatre 254
Figura 54: As crianças reproduzem a pintura em tecido, imitando suas mães; mas, criando livremente seus grafismos a partir de sua própria imaginação. Fotos de Clarisse Filiatre 254
Figura 55: crianças reproduzem dança e canto tradicional. População Kayapó (2021). A criança branca, filha de indigenistas presentes na aldeia, participa de maneira integrada, imitando as outras crianças com desenvoltura. Foto de Clarisse Filiatre 254
Figura 56: Meninas brincam de Desfile Miss Kayapó, prática incorporada pela cultura indígena Mebêngokrê. 2019. Foto de Clarisse Filiatre 255
Figura 57: Festa do Bemp. População Kayapó, Aldeia Aukre. 2019. 255
Figura 58: Crianças Kayapó lindamente ornadas para a Festa do Bemp. Aldeia Aukre, 2019. *Fotos de Clarisse Filiatre.* Apesar do calor e de qualquer incômodo por ter o corpo coberto de penas coladas, as crianças aceitam sem reclamar, nem mesmo os bebês choram. Vivem plenamente o senso de pertencimento ao seu grupo social, igualmente paramentados. 256
Figura 59: Escola Menbotire, Aldeia Aukre. População Kayapó, PA/Brasil. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 260
Figura 60: Criança Kayapó realiza atividade escolar em sala de aula, na Escola Menbotire. Aldeia A'Ukre. Tarefa segue o modelo da metodologia tradicional, implementada pelo professor indígena, seguindo as orientações da professora do Estado. Professores brancos ainda estão ausentes devido à

suspensão da circulação nas aldeias durante a pandemia. População Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*..... 263

Figura 61: Crianças Kayapó em atividade sugerida pela pesquisadora, com o apoio dos professores da aldeia. Foi proposto às crianças desenharem sua aldeia. População Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. A foto em detalhe, mostra o desenho da aldeia feito pela criança. *Fotos de Clarisse Filiatre.*..... 264

Figura 62: Crianças em sala de aula na Escola *Menbotire*. Aldeia Aukre. População Kayapó, PA/Brasil. 2021. As carteiras são pesadas e enormes, inadequadas ergonomicamente para a idade das crianças; a maioria não consegue apoiar os pés no chão quando sentadas. *Fotos de Clarisse Filiatre*..... 264

Figura 63: População Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. Crianças com Prof. Jêk realizam a atividade com argila, na beira do rio Riozinho. Têm material em abundância no barranco, e se divertem com o modo diferente de lidar com o conteúdo escolar, entremeado com banhos de rio. *Foto de Clarisse Filiatre* 265

Figura 64: População Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. Os grupos se organizam por gênero na realização da atividade, seguindo a tradição na organização social da cultura Kayapó. A atividade se desenrola num clima de harmonia e colaboração entre seus pares. 266

Figura 65: As crianças fizeram o alfabeto completo coletivamente e, em seguida, cada um fez as letras do seu nome, mostrando com orgulho para serem fotografados. Aldeia Aukre, 2021. 266

Figura 66: Grupo de meninas fazem os números junto com o Prof. Jêk. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*..... 267

Figura 67: Menyre Kayapó brincam de fazer números com argila na beira do rio, seguindo atividade escolar diferenciada e intercultural, conduzida pelo professor indígena da aldeia. 267

Figura 68: Menino brinca de escrever seu nome em argila. Aldeia Aukre, 2021. 268

Figura 69: Alguns dos nomes das crianças escrito em argila, na beira do rio. Aldeia Aukre, 2021. 268

Figura 70: Cacique Krywt conta para as crianças o mito de "quando os animais falavam em Mebêngokrê", em encontro organizado pelo Prof. Takaktô, na área sombreada sob as mangueiras. Aldeia A'Ukre, 2021. 269

Figura 71: A liderança Kwrykrô conta história de mito Kayapó a grupo de crianças, em encontro sob as mangueiras. Aldeia Aukre, 2021. 269

Figura 72: Crianças desenham ilustrando o mito contado pela liderança Kwrykrô. Usam como apoio para as folhas de papel as publicações escolares fornecidas pela Secretaria de Educação. 269

Figura 73: Desenhos de crianças Kayapó ilustrando o "mito da origem do fogo", em atividade escolar de contação de história por liderança da aldeia. Aldeia Aukre, 2021..... 270

Figura 74: Vista aérea, Ecovila Piracanga. Península de Maraú//BA. 271
Figura 75: Escola Inkiri, Piracanga/BA. 2020. As crianças têm a possibilidade de uma prática pedagógica não padronizada, com liberdade na escolha de atividade, com auto-gestão de suas motivações e interesses. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 274
Figura 76: Escola Inkiri – Piracanga/BA. A concepção da escola é de diálogo entre os ambientes internos e externos, onde as crianças têm liberdade de circulação, ainda que segundo regras acordadas entre as crianças e os educadores da escola, durante o horário de aulas. 275
Figura 77: Algumas meninas desenvolvem atividade de pintura, enquanto outras brincam de faz-de-conta em outra sala contígua, em ambiente tranquilo e criativo. Escola Inkiri, Piracanga/BA. 2020. 276
Figura 78: Atividade de pintura corporal, com grafismos tribais de origem africana, sugeridos pelo educador voluntário, em oficina no contraturno escolar. Escola Inkiri, Piracanga/BA, 2020. *Foto de Carisse Filiatre.* 277
Figura 79: crianças da comunidade de Piracanga/BA, brincando na foz do rio que passa entre a ecovila e a praia. Ao fundo, vê-se o mar. As crianças se divertem e brincam destemidas em navegar de canoa; acompanhadas e cuidadas, à curta distância, por adultos da comunidade. Foto de Clarisse Filiatre 278
Figura 80: Dança circular realizada com as crianças e membros da coletividade, na área central da ecovila. Nesse belíssimo cenário, vê-se ao fundo, a foz do rio, a faixa de praia e o mar. Atividade realizada pelos participantes da formação Gaia Education daquela temporada. Ecovila Inkiri-Piracanga/BA, 2020. 279
Figura 81: Vista aérea à chegada na Aldeia Aukre – PA/Brasil, 2021. Vê-se a aldeia com as casas dispostas em formato retangular (modo não tradicional), a área interna circunscrita pelas casas (Mentoroj) e a Casa do Guerreiro (Nghõ) ao centro. Pequena área à esquerda se situa a escola, a "farmácia" e a "casa do projeto", local onde geralmente se hospedam os pesquisadores. Contornando a aldeia vê-se, ainda, o rio Riozinho. Foto de Clarisse Filiatre. 283
Figura 82: Desenho da Aldeia Aukre, feito por Kokorabyry (12a), em atividade desenvolvida com as crianças pela autora durante o período de campo. 284
Figura 83: Desenho da aldeia, feito por criança Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. 284
Figura 84: Terras Indígenas Kayapó na Amazônia brasileira. Fonte: Louis Barbosa 289
Figura 85: Vista aérea da Aldeia A'Ukre. Vê-se a grande área central (Mentoroj), formado pela fila de casas dispostas em forma retangular, e ao centro a Casa do Guerreiro (Ngô). Em destaque, na

segunda fila de casas, as quatro casas dos Anciãos e Caciques da aldeia. À esquerda, a escola e a 'farmácia'. Ao fundo, trecho do rio Riozinho. Foto de CIMI. 289
Figura 86: Vista parcial do Mentoroj, parte central da Aldeia AUKRE, ao fim da tarde quando a comunidade se reúne em frente às casas. Geralmente, as crianças e jovens se reúnem em grupos por idade e gênero na organização de brincadeiras e jogos coletivos 290
Figura 87: Casas construídas com paredes de tábuas e telhas de zinco. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre 291
Figura 88: Avó ralando mandioca, com seu neto ao colo. (Acervo pessoal) 291
Figura 89: Meprire observa avó ralando a mandioca, no quintal ao fundo de casa. *Foto de Clarisse Filiatre.* 292
Figura 90: Mãe tritura a mandioca, enquanto neto compartilha alimento com a avó. *Foto de Clarisse Filiatre.* 292
Figura 91: Prática constante, em que a mãe cuida do bebê (meprire) ao colo, enquanto outras mulheres da família fazem a pintura corporal nas crianças. Foto de Clarisse Filiatre 293
Figura 92: Crianças Kayapó brincam de pintar suas bonecas. Enquanto se divertem, as crianças se mantêm atentas e compenetradas buscando aperfeiçoar suas habilidades, produzir beleza e, ao mesmo tempo, num clima tranquilo e descontraído. Foto de Clarisse Filiatre. 293
Figura 93: Menyre enfeitadas e pintadas para a Festa do Bemp, cerimônia tradicional de nominação dos Povos Kayapó. Aldeia Aukre, 2019. Foto de Clarisse Filiatre 294
Figura 94: Brincando de casinha (meprire, 3 anos) 294
Figura 95: Grupo de menire pilando sementes 295
Figura 96: Crianças correndo para colher as mangas derrubadas a cada rajada de vento. 295
Figura 97: Mãe aplica a pintura corporal em seu bebê, com a ajuda de parente, por estar acordado. 2019. 296
Figura 98: Grupo de meninas brincam sob as mangueiras de pintar a boneca e umas às outras. População Kayapó, 2021. Foto de G. Shepard. 296
Figura 99: As barracas ocupam os cômodos, geralmente sala e quarto, e são utilizadas para dormir, como modo de proteção contra insetos e animais peçonhentos. Aldeia Aukre, 2021. Foto de Clarisse Filiatre. 298
Figura 100: Sob os olhos atentos da neta, a avó prepara o fogareiro dentro de casa, para o cozimento do peixe recém-pescado. Foto Clarisse Filiatre. 298

Figura 101: Cozinha dentro da casa, composta de pequeno fogão à lenha, feito com tijolos no chão e grelha. *Foto de Clarisse Filiatre*. 299
Figura 102: Cozinha dentro da casa, que fica mais aquecida nos dias mais frios. Os casos frequentes de doenças respiratórias podem ter como causa a inalação de fumaça de lenha, inclusive as crianças. *Foto de Clarisse Filiatre*. 299
Figura 103: Mulher a carregar o cesto de lenha, sustentado pela cabeça. Apesar de já ter idade mais avançada, mostra força e agilidade. *Foto de Clarisse Filiatre*. 300
Figura 104: Menyre tuch. Mulher Kayapó forte e valente. *Foto de Clarisse Filiatre*. 301
Figura 105: Menyre tuch. A preparação do alimento começa com o machado para rachar a lenha, e carrega-la, geralmente às costas, ou quando se tem a sorte de um carrinho de mão por perto. *Foto de Clarisse Filiatre*. 301
Figura 106: Quatro gerações reunidas na cozinha, construida na área externa à casa. Enquanto as crianças e a mãe do bebê fazem sua refeição, a avó cuida do bebê de colo e a bisavó, no preparo para a festa do Bemp. 303
Figura 107: Confecção de pilão utilizando brasa, controlando a direção e intensidade do fogo. Trabalho demorado, requer paciência é domínio da técnica. Pude presenciar tanto a mulher quanto o homem a fazer o pilão 303
Figura 108: Casa de farinha, mênire torrando a farinha. A pesquisadora vivendo a experiência das árduas tarefas das mulheres Kayapó na aldeia, quando elas fizeram questão de também me fotografar. 303
Figura 109: Homens preparando artefactos para a Festa do Bemp: flechas e cocar. 304
Figura 110: Cacique Krwyt, confeccionando cocar. Aldeia Aukre. *Foto de Clarisse Filiatre*..... 305
Figura 111: Flechas caprichosamente ornadas, com penas de aves. *Foto de Clarisse Filiatre* 305
Figura 112: Homens reunidos na Casa do Guerreiro, ao centro da Aldeia Aukre (Foto de Clarisse Filiatre) 305
Figura 113: Banho de rio ao final da tarde, quando as crianças 'se desafiam' criativamente na variedade de acrobacias. *Foto de Clarisse Filiatre.* 306
Figura 114: Mãe pratica a pintura corporal em seu bebê (Meprire), enquanto ele dorme. População Kayapó, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre* 318
Figura 115: Mêprire reproduz a pintura corporal em sua boneca, a partir da observação dessa prática realizada por sua mãe e outras mulheres. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre 318

Figura 116: Área sombreada ao fundo das casas. Espaço intensamente utilizado pelas crianças para se reunirem e brincarem de aprender as práticas sociais de seu povo. Aldeia A'Ukre/PA 319
Figura 117: Família Kayapó voltando do banho de rio (Aldeia A'Ukre/2021). *Foto de Clarisse Filiatre.* 320
Figura 118: Crianças e famílias brincando na foz do rio, em fim de tarde; seguido de trecho de praia e o mar ao fundo – Ecovila Inkiri-Piracanga/BA (2019). *Foto de Clarisse Filiatre*..... 321
Figura 119: Fim de tarde, quando toda a comunidade se reúne em frente às casas, no Mentoroj. Crianças brincam de bola, em pequenos grupos - Aldeia A'Ukre/PA/2021. *Foto de Clarisse Filiatre* 321
Figura 120: Em muitos povos indígenas, os irmãos mais velhos, geralmente a menina, desempenham um papel fundamental na criação dos mais novos (Imagem1: Povo Runa, foto de François Ancellet/Guetty; e Imagem 2: Povo Kayapó, foto de Glenn Shepard)..... 326
Figura 121: A cooperação e responsabilidades compartihadas desenvolvem o vínculo e a autonomia das crianças, contribuindo para a vida comunitária – Aldeia A'Ukre. 2021). Foto1, de Clarisse Filiatre; Foto2, de Glenn Shepard)..... 326
Figura 122: Mãe adormece seu bebê na rede quando, mais facilmente, aplica a pintura corporal. Aldeia A'Ukre. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*..... 327
Figura 123: Área sombreada sob as mangueiras 330
Figura 124: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, onde ocorre a prática da negociação, geralmente por meio de atitudes corporais, num jogo em que cabe o ceder para manter a harmonia, mas também o 'firmar posição' para exercitar a atitude guerreira. 331
Figura 125: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. 335
Figura 126: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças 337
Figura 127: Criança Kayapó brinca reproduzindo a Dança da arara. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*..... 338
Figura 128: Dança da arara, durante Festa do Bemp. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre..... 338
Figura 129: Crianças, lindamente adornadas, participam da Festa do Bemp, sempre presentes e cuidadas pelas mulheres. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 338
Figura 130: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. 339

Figura 131: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. 340
Figura 132: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. 341
Figura 133: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021 342
Figura 134: Família reunida em frente à casa, avós descansam de volta da roça, enquanto mãe confecciona adereço em miçangas para a Festa do Bemp. As crianças brincam livremente (ao fundo, Mentoroj). Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 344
Figura 135: Crianças Kayapó brincam de esconder, disputando a manta. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 345
Figura 136: Mêprire em velotrol, comendo cacau nativo. 2021. Foto de Clarisse Filiatre..... 347
Figura 137: Criança brinca no Mentoroj, na poça de chuva. Por meio do jogo simbólico, faz de canoa pequenos talhos de madeira, que "desce o rio", reproduzindo prática do cotidiano dos adultos. Aldeia A'ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 348
Figura 138: Crianças brincam no mentoroj: por meio do jogo simbólico, irmão maior é o "animal feroz", de quem as crianças menores enfrentam, sobem às costas 'da fera', que os derruba e os faz correrem a fugir. População Kayapó. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*..... 349
Figura 139: Momento do banho e de divertidas brincadeiras no rio, com a criança mais velha cuidando e partilhando conhecimentos com a criança pequena – rio Riozinho, Aldeia A'Ukre/PA. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 349
Figura 140: Travessia de chegada e saída da aldeia por canoas, feitas de retalhos de telha, completando o restante do trecho de caminhão, para ir e vir da cidade. Meninos reproduzem práticas sociais características da divisão de tarefas por gênero, quando principalmente os homens fazem essa relação com o exterior. 350
Figura 141: Criança Kayapó faz o jogo simbólico em sua brincadeira, transformando o carrinho de mão emborcado e pilotando seu veículo. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 351
Figura 142: Meninas Kayapó brincam de escalar as árvores do quintal, na companhia da amiguinha filha de casal de pesquisadores indigenistas, que brinca bem integrada ao grupo. 2021. Foto de Clarisse Filiatre..... 352
Figura 143: Crianças Kayapó. Aldeia A'Ukre. 2021. Já no alto, apoiadas nos galhos, a brincadeira agora é posar para a câmera. Foto de Clarisse Filiatre 352

Figura 144: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Pequeno grupo de crianças Kayapó, na companhia de filha de indigenistas. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Fotos de Clarisse Filiatre. As crianças organizam com autonomia e criatividade suas brincadeiras, sob os cuidados de uma das crianças maiores. 354
Figura 145: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Pequeno grupo de crianças Kayapó, na companhia de filha de indigenistas. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 354
Figura 146: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, brincando de casinha. Aldeia Aukre, 2021. Fotos de Clarisse Filiatre 355
Figura 147: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. 356
Figura 148: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. 357
Figura 149: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 358
Figura 150: Criança brinca de casinha em pequeno grupo, sob o sombreado das mangueiras. Foto de Clarisse Filiatre. 358
Figura 151: Crianças brincam de construir casinhas em miniatura, no quintal sombreado ao fundo das casas. *Foto de Clarisse Filiatre.* 359
Figura 152: Casinha em miniatura (1) 359
Figura 153: Casinha em miniatura (2) 360
Figura 154: Casinha 1 (miniatura) 360
Figura 155: Casinha 2 (miniatura) 361
Figura 156: Casinha 3 (miniatura) 361
Figura 157: Meninas brincando de casinha, feita em grande estrutura com estacas e tecidos..... 362
Figura 158: Meninas brincam de casinha, sob a mangueira. (Acervo pessoal) 362
Figura 159: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Outro grupo de meninas constróe nova estrutura de casinha, com outros materiais e formato. Aldeia Aukre, 2021.. 363
Figura 160: Crianças brincam à semelhança do desfile «Miss Kayapó», população Kayapó/PA.(2021). Foto de Clarisse Filiatre "Trata-se de analisar os regimes de apropriação estética e ritual mobilizados pelo grupo"..... 364

Figura 161: Frames de vídeo de brincadeira de desfile Miss Kayapó; demonstrando modos de assimilação da cultura do Outro. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 365
Figura 162: Grupo de meninos brinca no Mentoroj. A cena se assemelha à travessia feita pelos membros da aldeia, especialmente os homens, para entrar e sair da aldeia, parte por via fluvial e parte terrestre. 368
Figura 163: Menino brinca de caça, criando armadilhas e fazendo amarrações. Reprodução de técnicas corporais de amarração. Populaçáo Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. 370
Figura 164: Bebês no colo das mulheres, mães e avós, participam da festa do BEMP. Aldeia A'Ukre/PA (Acervo pessoal) 371
Figura 165: Crianças Kayapó adornadas com adereços e pintura corporal para a festa do BEMP. Aldeia A'Ukre/PA, 2021. (Acervo pessoal) 372
Figura 166: Família reunida ao fim da tarde, em frente à casa. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre 372
Figura 167: Bebê no colo do avô, junto com avó e tia. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre 372
Figura 168: Avó rala a mandioca, sob o olhar atento da neta. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre 373
Figura 169: Meninas acendem o fogo e cozinham, enquanto outras constroem uma estrutura de casinha, talvez uma cozinha como a de suas casas. 374
Figura 170: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. 374
Figura 171: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças; brincando de casinha, aprendendo a acender o fogo e a cozinhar. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 375
Figura 172: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, brincando de casinha, aorendendo a cozinhar e a organizar os espaços e tarefas. Aldeia Aukre, 2021. 375
Figura 173: Feitura das fornalhas para assar a caça, preparada nas folhas de bananeira, por ocasião da festa do BEMP. As meninas acompanham as mulheres com interesse e curiosidade. População Kayapó, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 377
Figura 174: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Se divertem colhendo as mangas, correndo em disputa pra ver quem alcança primeiro a manga que cai pela rajada do vento. A brincadeira já garante o alimento da tarde. População Kayapó, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 378

Figura 175: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, quando a brincadeira é o viver. 380
Figura 176: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. 381
Figura 177: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças brincando de casinha, em pleno Mentoroj. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 383
Figura 178: Boneca feita do coco. População Kayapó. A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre. 383
Figura 179: Menororyre brincando de casinha na varanda de casa. Aldeia A'Ukre/PA. 2021 385
Figura 180: Menororyre brincando de casinha na varanda (15a.ii) 385
Figura 181: Meboktire brincando de casinha na varanda de casa (15b) 386
Figura 182: Meprire & Meboktire brincam na varanda 387
Figura 183: Meboktire brinca de carrinho, com pé de chinelo (15ciii) de casa (15c), cuidados pelo irmão mais velho. 387
Figura 184: Meprire brincando na varanda de casa (15ci) 387
Figura 185: Meprire brincando na varanda de casa (15cii) 388
Figura 186: Menororyre brincando na varanda de casa (15d) 389
Figura 187: Mêprire observa atenta o menino empilhar pedrinhas 389
Figura 188: Menororyre brincando na varanda de casa (15dii) 389
Figura 189: Meprire observa atenta a brincadeira do menino; em seguida, o imita experimentando construir a torre de pedrinhas. *Foto de Clarisse Filiatre.* 390
Figura 190: Menororyre brinca de 'carrinho' com tênis e boneca. Em seguida, brinca de fazer a boneca 'navegar de canoa', fazendo o tênis flutuar no galão cheio de água. A menina (mêprire) o observa, bastante atenta e interessada. População Kayapó, 2021. Fotos de Clarisse Filiatre 390
Figura 191: Meprire (2a6m) experimenta construir a torre de pedrinhas, imitando o menino maior. Foto de Clarisse Filiatre 390
Figura 192: Cena de voadeira no rio Riozinho margeando a aldeia, trazendo lenha colhida em alguma roça nas proximidades. Aldeia Aukre, 2021. 394
Figura 193: Banho de rio, irmão maior cuida do bebê, enquanto a mãe lava a roupa, também cuidando das crianças. 394
Figura 194: Ao mesmo tempo hora de trabalho, o banho de rio é um momento de agradável encontro da família e parentes, quando os bebês estão sempre presentes. *Foto de Clarisse Filiatre.* 395

Figura 195: O rio é um agradável e central elemento no cotidiano da aldeia, onde as mulheres realizam parte de suas tarefas rotineiras; já envolvendo as meninas maiores. *Foto de Clarisse Filiatre* 395
Figura 196: Convívio amoroso e partilha fazem parte dos cuidados das crianças maiores com as menores. *Foto de Clarisse Filiatre.* 396
Figura 197: As crianças brincando na beira do rio lembram a revoada de borboletas. *Fotos de G. Shepard*. Aldeia Aukre, 2021. 396
Figura 198: A diversão é fazer as acrobacias mais incríveis pulando das pedras para o mergulho nas águas fresquinhas do rio Riozinho, parceiro diário das crianças e de toda a aldeia. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 397
Figura 199: Vista de fim de tarde às margens do rio Riozinho. O silêncio tranquilo só é entrecortado por algum murmurinho de conversas ao longe e pela gargalhada de alguma criança. *Foto de Clarisse Filiatre.* 397
Figura 200: As crianças se ajudam nos saltos e acrobacias, aumentando a diversão e os desafios. *Foto de Clarisse Filiatre.* 398
Figura 201: Grupo de meninos brincando em barco, às margens do rio Riozinho. *Foto de Clarisse Filiatre.* 398
Figura 202: As tarefas de lavar louças, roupas e tomar banho, se tornam momentos de confraternização da comunidade, com a participação constante das crianças, quando também se cuidam e partilham conhecimentos. *Foto de Clarisse Filiatre.* 399
Figura 203: A criatividade é infinita na experimentação dos saltos e acrobacias. A diversão é fazer diferente. 399
Figura 204: Frames de vídeo das brincadeiras de acrobacias das crianças no rio Riozinho, quando vivenciam a criatividade e se propõem novos desafios. 400
Figura 205: Mêprire lava roupa enquanto brinca no rio 400
Figura 206: Época das chuvas, de cheia do rio, as roupas são lavadas na margem, sobre tábua. . 400
Figura 207: As meninas maiores ajudam os menores no banho e lavam roupas sobre tábua, na beira do rio. 401
Figura 208: As crianças aproveitam a cheia do rio e criam um escorrega no barranco., população Kayapó (2921). *Fotos de Clarisse Filiatre* 401
Figura 209: Crianças jogam água no barranco de terra argilosa, para deixar a descida ainda mais escorregadia. *Foto de Clarisse Filiatre* 402

Figura 210: Na cheia do rio, as crianças saltam do barranco experimentando todo tipo de acrobacias. O desafio é inventar saltos diferentes. *Foto de Clarisse Filiatre* 402
Figura 211: As cambalhotas no ar exigem agilidade, bom domínio corporal e boa dose de coragem, algo que não falta às crianças. Foto de Clarisse Filiatre 403
Figura 212: Trilha rumo à mata, com Prof. Dr. Glenn Shepard à frente. Meninos seguem enfileirados. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 404
Figura 213: Grupo reunido na mata, reina a harmonia. 404
Figura 214: A aprendizagem pelo observar atento. Crianças Kayapó, em plena mata nas proximidades da aldeia. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 405
Figura 215: O praticar leva ao aperfeiçoamento das habilidades necessárias ao bom resultado. A prática envolve concentração, foco, motivação e autoconfiança. Criaças Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. 405
Figura 216: A relação com o adulto, mestre sabedor dos conhecimentos, é respeitosa e a prática no silêncio da mata. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 405
Figura 217: A prática leva ao domínio das técnicas corporais requeridas na confecção do boukrã (borduna). Crianças Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 406
Figura 218: Mestre ensina a utilização da borduna, na luta. Crianças Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. 406
Figura 219: Meninos guerreiros Kayapó, prontos para a luta. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 406
Figura 220: Os meninos mostram orgulhosos suas bordunas (bokrã), para serem fotografadas. ... 407
Figura 221: Sem que houvesse qualquer sugestão para isso, ainda que não por acaso, a considerar a experiência vivida pelos povos indígenas durante a pandemia, uma das crianças puxa o coro e, em uníssono, todos o acompanham em côro: "Fora Bolsonaro". *Foto de Clarisse Filiatre.* 407
Figura 222: Mêprire Kayapó ao colo da mãe, portando sua segunda pele feita de pintura corporal. População Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre.* 408
Figura 223: Mêprire Kayapó recém-nascido ao colo da avó, em sua primeira pintura corporal. *Foto de Clarisse Filiatre* 409
Figura 224: Criança Kayapó lindamente ornada para a festa do dia da criança. Aldeia A'Ukre, 2021. "Não só os aspectos culturais da infância, mas o próprio corpo da criança é um processo de incorporação física de saberes, memórias, texturas, atitudes, conhecimentos e habilidades". *Foto de Clarisse Filiatre.* 410

Figura 225: Frame de vídeo de criança Kayapó, lavando roupa à beira do rio. O brincar-viver da criança indígena envolve o aprendizado de técnicas corporais de tarefas cotidianas simples. Enquanto brinca e se banha no rio junto com a família, também contribui com os afazeres próprios às mulheres na organização social Kayapó, compenetrada de sua responsabilidade, participando e nutrindo seu senso de coletividade, com a leveza com que essas aprendizagens acontecem na pedagogia nativa.412
Figura 226: Ilustrações de técnicas corporais realizadas pelas crianças Kayapó na prática da pintura corporal. Desde muito pequenas, observa-se a imitação refinada da gestualidade com imensa motivação e graciosidade. Fotos de Clarisse Filiatre, 2021. 413
Figura 227: A prática da pintura corporal entre pares ou em suas bonecas cria momentos de cuidados e aconchego favorecidos pelo contato pele-a-pele, das mãos que desenham deslizando a tinta pelo corpo. 414
Figura 228: Avô e bebê recém-nascido. População Kayapó. 2021. O corpo não é percebido como uma entidade independente, separada de outros corpos. Sua forma e estado são resultado de uma modelagem e fabricação coletiva, e é uma preocupação dos parentes próximos. Foto de Clarisse Filiatre. 418
Figura 229: Mãe e bebê ao colo, população Kayapó. Faz parte da puericultura indígena amazônica carregar todo tempo o bebê ao colo, por vezes se utilizando de uma tira de tecido cruzada ao peito. *Foto de Clarisse Filiatre.* 424
Figura 230: O bebê participa do convívio social em todos os ambientes da aldeia. População Kayapó Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 425
Figura 231: Avó e neto recém-nascido, em sua primeira pintura corporal, vivenciam o contato afetivo cotidianamente. População Kayapó, 2021. O convívio intergeracional é muito valorizado, os avós participam da fabricação do corpo do bebê por meio do colo, do olhar, da pintura corporal. Foto de Clarisse Filiatre. 426
Figura 232: Mãe e bebê se utilizam da percepção tátil e cinestésica como meio de comunicação e de cuidados, como uma verdadeira linguagem tátil. 427
Figura 233: Mêprire (6m) de pé ao colo, apoiado pela mãe. 428
Figura 234: Mêprire (6m) de pé ao colo, apoiado pela mãe. 428
Figura 235: Mêprire sentado ao colo da mãe. Foto de Clarisse Filiatre. 428
Figura 236: Mêprire (10m) apoiado pela mãe em sua movimentação. 429
Figura 237: Mêprire (1a6m), demonstra ótima preensão, bom domínio da marcha, coordenação motora ampla e óculo-manual, bem como, excelente equilíbrio. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 431

Figura 238: Mêprire (2a) se equilibra em degrau da varanda, dando a volta na pilastra com boa coordenação motora ampla e agilidade. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 431
Figura 239: Aplicação da tinta feita de urucum na perneira. Além do cuidado com a estética da beleza, a perneira tem a função de "tornar a criança mais forte" (sic). *Fotos de Clarisse Filiatre.* 433
Figura 240: Sob o atrito das mãos em uma pedra, onde também raspam pequenos pedaços de carvão para dar intensidade à tinta. 434
Figura 241: Sob o atrito das mãos em uma pedra, onde também raspam pequenos pedaços de carvão para dar intensidade à tinta. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 434
Figura 242: A mão paleta esfrega na pedra e recolhe a tinta, de onde é raspada pelo pincel feito de lascas de palmeira de babaçu, de diferentes espessuras. *Foto de Clarisse Filiatre.* 434
Figura 243: Aplicação da pintura com vareta como espécie de pincel, é possível desenhar traços finos e com ditância mínima. Requer, emtretanto, grande habilidade, geralmente sob os cuidados das avós. 435
Figura 244: Criança Kayapó pintada com o fruto do jenipapo, aplicado em todo o corpo, como um carimbo. Muito cedo as crianças já aprendem a utilizar a 'mão paleta' coberta de tinta e a mão branca para segurar. 435
Figura 245: A criança pequena, por sua vez, que ainda não domina a distinção do uso de cada mão, por cuidado da mãe ainda não manuseia a tinta; o que não a impede de brincar e praticar a técnica usando água. *Foto de Clarisse Filiatre.* 436
Figura 246: Menino Kayapó lindamente adornado, com aplicação de pintura de traços finos no alto da cabeça, feito com uma resina especial. *Foto de Clarisse Filiatre.* 436
Figura 247: Criança Kayapó revestida de pinturas e adornos (2021). "Pinturas e adornos vestidos por um corpo vivo, são prolongamentos desse corpo". Se apresenta e se constitui como sujeito social com uma mão preta (a mão paleta) e uma mão branca (aquela que segura). "Conduzem, assim, no próprio corpo, além da pintura, a marca indelével de sua condição de pintoras" (Vidal, 1992, p. 146). *Foto de Clarisse Filiatre.* 438
Figura 248: Bebê recém-nascido e seus avós, população Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre*. "Trata-se de fabricar corpos semelhantes e de tornarem-se parentes pelo olhar e pela atenção recíproca". 440
Figura 249: Mãe embala seu bebê ao colo, população Kayapó. (2021). Foto de Clarisse Filiatre. "É olhando suas crianças que eles as fazem crescer". 441

Figura 250: Avó entretém neto usando celular (2021). “No encontro entre tradição e modernidade ocidental, é-lhe dado um corpo verdadeiramente humano ao ser revestido de plumas”. *Foto de Clarisse Filiatre.* 442

Figura 251: Criança Kayapó revestido de plumas por seus familiares, adornos preparativos para a Festa do Bemp. População Kayapó. Aldeia Aukre. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 442

Figura 252: Crianças Kayapó. Festa do Bemp. Aldeia Aukre/PA. 2021. A ornamentação corporal empresta seus signos principalmente do mundo animal; em que o corpo humano plenamente constituído aparece como um artefato híbrido feito de pedaços de corpos de espécies naturais, cada elemento condensando qualidades próprias à roupa particular da qual foi tirado (*Ibid*, p. 788). *Foto de Clarisse Filiatre.* 443

Figura 253: Recém-nascido portando adorno labial. A furação de orelhas e lábios faz parte do processo de garantir uma boa qualidade de compreensão e oratória; bem como, a correção, a perfeição e a beleza (*mejx*) na fabricação do corpo. 444

Figura 254: Menino recém-nascido com orelhas e lábio perfurados, população Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre.* “Intenções e afetos imbricados no trabalho parental de produção do corpo humano são condensados em adornos e pinturas que recobre o corpo. 444

Figura 255: Criança Kayapó revestida de pinturas (2021) (2021). “A pintura corporal é concebida como parte da produção de um corpo humano”. *Foto de Clarisse Filiatre* 445

Figura 256: Dança da arara, durante Festa do Bemp. População Kayapó. 2021. Foto de Clarisse Filiatre 446

Figura 257: Dança da arara, Festa do Bemp. População Kayapó. 2021 447

Figura 258: Avó aplica urucum nos pés e boca do bebê, já revestido com a pintura corporal. População Kayapó (2021). Foto de Clarisse Filiatre. “Portar os motivos de certa espécie permite identificar-se com uma sociedade específica e reencontrar parte de uma experiência do mundo associada a tipos de corporeidade distintos”. 448

Figura 259: Crianças Kayapó, já adornadas e com aplicação de pintura corporal, observam a avó pintar de urucum os pés do bebê. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.* 448

Figura 260: Pintura corporal, mãe e bebê Kayapó. 2021. As mulheres “compartilham a tintura de jenipapo que reage na pele em forma de grafismo, produzindo parentesco”. *Foto de Clarisse Filiatre* 449

Figura 261: Festa do Bemp, Aldeia Aukre. População Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre.* 449

Figura 262: Homens da aldeia Aukre, Festa do Bemp, População Kayapó. 2021. 450

Figura 263: Cacique Krywt aplica adorno no rosto de seu neto, preparando-o para a Cerimônia de nominação Bemp. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*. 450
Figura 264: Criança aplica pintura em sua boneca. População Kayapó (2021). Até mesmo uma boneca branca recebe a pintura para que, através dela, ganhe status de bebê humano. *Foto de G. Shepard* 452
Figura 265: Crianças maiores ajudam a cuidar dos menores enquanto brincam, aprendem e ensinam. Crianças Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.* 453
Figura 266: Mãe e bebê recém-nascido descansam em rede. População Kayapó, 2021. 454
Figura 267: Modo Kayapó de carregar a criança ao colo. *Foto de C. Filiatre* 454
Figura 268: Aplicação da pintura corporal em bebê Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. Foto de C. Filiatre 455
Figura 269: Enquanto brincam, o irmão mais velho ajuda a cuidar do bebê no banho de rio. O bebê participa do cotidiano da família em todos os ambientes da aldeia. *Foto de C. Filiatre* 455
Figura 270: Crianças Kayapó, Aldeia Aukre. 2021. Em intenso jogo corporal, crianças de diferentes idades (irmãos e primos) brincam de caça e caçador, vivenciando habilidades corporais que requerem coragem e confiança, liderança e responsabilidade no cuidado com o outro; além das capacidades psicomotoras aí envolvidas: coordenação, agilidade, equilíbrio, outras. *Fotos de Clarisse Filiatre*..... 456
Figura 271: Frames de vídeo onde se pode ver as crianças em suas dinâmicas relacionais e corporais. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de C. Filiatre.* 457
Figura 272: Crianças Kayapó brincam de caça e caçador, experimentando jogos corporais de contato em que o irmão maior brinca de carregar os menores às cavalinhas para, em seguida, derrubá-los. As quedas são à sério, mas parecem o fazer com agilidade e confiança animados com o desafio de dominar "a fera". Aldeia Aukre. 2021. *Fotos de C. Filiatre.*..... 457
Figura 273: Frames de vídeo onde se pode ver as crianças em suas dinâmicas relacionais corporais. Aldeia Aukre, 2021..... 458
Figura 274: Frames de vídeo, crianças em suas dinâmicas relacionais corporais, brincando de caça e caçador. Aldeia Aukre, 2021..... 458
Figura 275: Grupo de mekurerere – Brincando de pilar e macerar sementes no pilão de pedra. População Kayapó, 2021. *Fotos de C. Filiatre.* 460
Figura 276: Mekurerere brincando de pilar sementes. Aldeia Aukre (2021). *Foto de C. Filiatre* 460
Figura 277: Pintura em tecido, caprichosamente feita por mulher Kayapó, em sua casa. Aldeia Aukre (2021). *Foto de C. Filiatre.*..... 462

Figura 278: Exemplos das pinturas Kayapó aplicadas em tecido, produzidas pelas mulheres durante as oficinas organizadas pela pesquisadora durante o campo. As telas produzidas foram destinadas à comercialização como fonte de renda familiar, ação facilitadora na integração com as mulheres da aldeia. Aldeia Aukre/PA, 2021. "O tecido também constitui um corpo, igualmente fabricado pela pintura"..... 462

Figura 279: Crianças Kayapó reproduzem pintura em tecido..... 463

Figura 280: Frames de vídeo em que crianças Kayapó pintam em tecido, usam pela primeira vez tinta de tecido. São caprichosas e desenvoltas, demonstrando autoconfiança e criatividade. Aldeia Kayapó, 2021. 464

Figura 281: Sequência de framer de atividade de pintura em tecido pelas crianças. Essa foi uma experiência nova, e com tinta industrializada para tecido, como suas mães o fazem. Foi notável observar a desenvoltura e autoconfiança das meninas, certas do caminho de aprendizagem, no qual praticar não é errar, apenas brincar. Ainda que não tenham o domínio das técnicas, já demonstram a riqueza e criatividade na composição de elementos variados. (2021) *Fotos de Clarisse Filiatre*..... 464

Figura 282: Junto com suas mães, crianças Kayapó realizam atividade de pintura em tecido, reproduzindo a aprendizagem de prática social em transformação, transpondo a pintura corporal para outra superfície. A atividade é realizada na "Casa do Projeto", onde tínhamos mesa de apoio grande. Aldeia Aukre, 2021..... 465

Figura 283: Bela produção das crianças em pintura sobre tecido, reproduzindo a prática social das mulheres, demonstra o processo de aprendizagem da arte da pintura entre os Kayapó. Aldeia Aukre, 2021..... 466

Figura 284: "Dia das crianças". Crianças Kayapó lindamente ornadas para a comemoração que a comunidade prepara para suas crianças. São recebidas na Casa do Guerreiro, ao centro da aldeia, e especialmente cuidadas e recebem a refeição preparada por cada família. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de C. Filiatre.* 467

Figura 285: "Dia das crianças". As crianças se mantém organizadas em dois grupos, separados por gênero. *Foto de C. Filiatre.*..... 468

Figura 286: Aldeia A'Ukre. População Kayapó (2021). Assim que as crianças se sentam em círculo, as mães começam a trazer o alimento para cada uma delas. É belo de ver, o movimento das mães saindo de suas casas e se dirigindo na direção da Casa do Guerreiro, trazendo o alimento para seu(sua) filho(a). *Fotos de C. Filiatre.*..... 468

Figura 287: Crianças Kayapó. Aldeia A'Ukre (2021). As crianças sentam-se em círculo, em grupos separados por gênero; e recebem de seus pais alimentos como: açaí, macarrão, peixe assado, e até refrigerante, que gostam muito. *Fotos de C. Filiatre.* 468
Figura 288: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre (2021). *Fotos de C. Filiatre.* 469
Figura 289: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre. 2021 469
Figura 290: Por meio da pintura corporal, do alimento, do olhar, o corpo da criança é 'produzido'. *Foto de C. Filiatre.* 469
Figura 291: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre. 2021 470
Figura 292: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre. População Kayapó (2021). *Fotos de C. Filiatre*..... 470
Figura 293: Dia das Crianças Kayapó. Aldeia Aukre (2021). *Foto de C. Filiatre*..... 471

Lista de quadros

Quadro 1: dimensões e categorias, inspiradas na perspectiva rizomática de Deleuze..... 325

Lista de abreviaturas e siglas

UIAW	-	*Universidad/Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi*[1]
ATL	-	Acampamento Terra Livre
OPAS	-	Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)
DSEI	-	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
SUS	-	Sistema Único de Saúde
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ODS	-	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODM	-	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
SRC	-	*Stockholm Resilience Centre*
PBMC	-	Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas
IPCC	-	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
AR	-	Relatório de Avaliação Climática
OMM	-	Organização Meteorológica Mundial
PNUMA	-	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
AEM	-	Avaliação dos Ecossistemas do Milênio
ONU	-	Organização das Nações Unidas
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MDS	-	Ministério do Desenvolvimento Social
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	-	-Lei de Diretrizes e Bases
RCNEI	-	Referencial curricular nacional para a educação infantil
SESAI	-	Secretaria Especial de Saúde Indígena
CIMI	-	Conselho Indigenista Missionário

[1] *AMAWTAY WASY* são palavras quichuas que se traduzem como: *Casa de la Sabiduria*.

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo se torna cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (Carta da Terra, Preâmbulo)

Apresentação

O estudo ***Crianças da Amazônia indígena: o brincar-viver e as relações sociais da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó*** mergulha nas experiências das crianças indígenas da Amazônia brasileira, no recorte sociocultural e geográfico do Território Indígena Kayapó/PA, buscando dar visibilidade e reconhecimento à cosmopráxis das infâncias indígenas. Apresenta-se, antes de tudo, como um resgate a memórias de um *futuro ancestral*, no qual a criança representa o veículo que nos transportará a esse *lugar* que deve ser lembrado, que não deve ser esquecido e, ao mesmo tempo, intencionado, forjado em diferentes realidades de infâncias. Ao mesmo tempo que retrata uma realidade vivida, percebida e permeada de trocas durante o período de campo, manifestada no cotidiano das culturas infantis da Amazônia indígena; também traz a inspiração de um universo sonhado, imaginado, instigando a imaginação em perspectiva.

A terra indígena Kayapó (TI Kayapó) está localizada ao sul do estado do Pará e ao norte do Mato Grosso. Autodenominados Mebêngôkre, os Kayapó são cerca de 6 mil pessoas (FUNASA, 2006) espalhadas por diversas aldeias ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco, Riozinho e outros afluentes do rio Xingu. Os caminhos trilhados pretendem apresentar o cotidiano das crianças Mebêngokrê-Kayapó na Aldeia A'Ukre/PA, instalados às margens do rio Riozinho; destacando seus modos de vida, visões de mundo e suas experiências de exploração, descoberta e 'incorporação' do ambiente ao seu redor junto com seus pares, em plena floresta amazônica; seus modos próprios de brincar, aprender, cuidar e partilhar conhecimentos, por meio da observação, (re)produção, co-criação e de aprendizagens vivenciais. Nesse percurso, serão evidenciados alguns elementos constituidores da educação indígena, no que podemos compreender como uma verdadeira "pedagogia nativa", acompanhando as crianças em algumas de suas jornadas cotidianas do *observar*, *(re)produzir, co-criar* e *aprender fazendo*, (re)produzindo suas tradições, contribuindo para a preservação e transformação da cultura de seu povo por meio de suas relações sociais, de seu *livre-brincar / brincar-viver* espontâneo, criativo e integrado à natureza, e de sua participação ativa nas práticas sociais cotidianas.

A tônica é crítico-reflexiva, mas também inspiradora mediante o compartilhamento dos conhecimentos e práticas sociais de cuidados e de educação com seus bebês, crianças pequeninas e crianças maiores, também 'cuidadoras'; darmos a conhecer como vivem as crianças indígenas amazônidas, como ocorrem e se interconectam alteridade e socialidade enquanto fundamentos de sua cosmopráxis e de suas relações sociais cotidianas: com quem convivem e partilham conhecimentos, de quem cuidam e quem cuida delas, como se constituem como pessoas, como ocupam e exploram seu

tempo e espaço comunitário, com quem e como brincam; como se dá a relação com a escola na aldeia; como as crianças se relacionam com o ambiente da aldeia e com a floresta, como participam das atividades da comunidade e aprendem junto com o amplo ciclo intergeracional de suas relações sociais.

Assim, demonstrar de que modo a cosmopráxis indígena compreende as crianças como agentes ativos na transformação de suas culturas e como sustentam a *pedagogia nativa* do *livre-brincar / brincar-viver* de suas culturas infantis. Os caminhos nos levam ainda aos modos de cuidados e de educação próprios aos ameríndios, os quais favorecem a geração de fatores promotores do *viver bem* ao fomentar modos de vida saudáveis, a preservação dos ecossistemas naturais e a sustentação da vida na floresta; logo, no planeta Terra. Interessante observar como os elementos da organização social, espacial e temporal da vida comunitária as encoraja a explorarem o ambiente com liberdade, a tomar iniciativas e decisões; enfim, a terem atitudes proativas, autônomas e cooperativas em seu próprio processo educativo, tornando-as protagonistas de seus aprendizados e co-criadoras de suas culturas infantis; assim, buscando oferecer uma perspectiva autêntica e sensível sobre as infâncias indígenas Kayapó. Foi especialmente alvissareiro reconhecer como esse processo de vinculação e autonomia na rede relacional e de produção de conhecimentos pelas crianças não apenas forja suas identidades como indivíduos, sujeitos sociais, mas também fortalece seu senso de pertencimento, de identidade coletiva e de coesão do grupo, assegurando a continuidade e renovação de suas culturas infantis e, por extensão, a rica herança cultural dos Kayapó. Ainda a destacar, o modo peculiar do ***cuidar*** nessas culturas, por meio de práticas sociais permeadas pelo que os estudiosos (brancos) denominam sob o conceito de *fabricação do corpo*, aí incluída a singular pintura corporal dos Povos Kayapó-Mebêngokrê.

Na expectativa de alcançar os intentos manifestos e diante do imenso desafio de mergulhar em águas tão pouco familiares para uma educadora de infância branca da cidade; [entretanto, na esperança de ser redimida pela herança indígena que corre nas veias de todo o povo brasileiro e, não poderia deixar de mencionar, também pelo senso da necessária reparação histórica e agradecimento para com nossos povos originários]; considerou-se necessário e mais esclarecedor buscar campos de interseção na horizontalidade multidisciplinar de fontes diversas, passando pelas perspectivas paradigmática, sociohistórica, epistemológica, filosófica e antropológica, visando alargar os horizontes crítico-reflexivos do exercício acadêmico. Tal escolha não se dá ao acaso, mas fundada na compreensão de que já não é suficiente discutir educação, escola, métodos ou infâncias apartadas dos contextos, tensões e desafios históricos, políticos e sociais de onde emergem as experiências. Já que, o

que testemunhamos se trata do colapso total do modelo vigente de sociedade e gestão governamental ocidental, em que o *ethos* de uma sociedade escolarizante modelada pelo capitalismo neoliberal se apropria do livre brincar das crianças e o 'domestica na roupagem da pedagogia', encarcerando as infâncias nos muros visíveis e invisíveis do modelo convencional de educação, assim assegurando sua perpetuação. Ao mesmo tempo, escancara a contradição entre o que a escola promete como instituição monopolizadora da educação e o que ela entrega, bem como os custos dessa promessa que não se realiza.

Nesse sentido, foi necessário um breve, e tão enriquecedor quanto doloroso, resgate sociohistórico sobre a colonização no continente *Abya Yala* (hoje América) a partir de 1492, percorrendo cantos obscuros do genocídio e etnocídio contra as nações indígenas originárias deste continente; assim convocados a esse enfrentamento por Krenak, não por retórica poética: "aqueles de estômago forte e coração aberto para conhecerem e entenderem as lutas de resistência das nações originárias deste continente" [...] "que nos revela de que matéria é feita a "civilização" a que imaginamos pertencer: uma humanidade feita de exclusão, perpetrada por meio de violências físicas e simbólicas de toda ordem" (Krenak, *in* Grondin & Viezzer, 2022, p. 19). Tragédia histórica que perdura até os dias atuais por meio da exploração, opressão, exclusão, segregação e racismo extremo a que ainda são submetidos esses povos, junto com a dilapidação e devastação de seus territórios. Tais processos opressivos estruturais são possíveis graças à colonialidade constitutiva da modernidade; daí a contribuição das teorias decoloniais como pano de fundo, a fim de contribuir com elementos reflexivos sobre a decolonização da educação e sua responsabilidade pelo reconhecimento da importância da sociobiodiversidade planetária e da cosmopráxis e conhecimentos dos povos originários da Amazônia indígena brasileira, em prol da preservação da Vida.

Aqui, coube também uma breve aproximação, mas não menos importante, ao atual contexto crítico planetário diante das transformações dos ecossistemas da Terra a um ritmo e magnitude sem precedentes, como resultado da interferência humana sobre toda a vida do planeta; em que os nossos *modus vivendis*, o *ethos* predatório e excludente de nossa cultura ocidental moderna entra em rota de colisão com os modos de vida e visão de mundo dos povos originários de Abya Yala. O respiro histórico ficou por conta dos referenciais que abordam alguns conhecimentos ancestrais sobre o paradigma Abya Yala e seus princípios de vida, tendo a centralidade nos modos de vida pautados pelo *Bem Viver* (**capítulo 1**). Entretanto, sem possibilidade de aprofundar o tema no presente estudo por limitações próprias de uma tese.

Em seguida, mostrou-se imprescindível nos debruçarmos em referenciais teóricos, tão áridos quanto instigantes, do complexo universo epistemológico e filosófico-antropológico das etnologias indígenas. Campo conceitual que poderá parecer um tanto quanto óbvio para antropólogos 'mais versados', mas pareceu-me essencial para uma educadora neófita em etnografia indígena; assim como, penso que também poderá ser útil à área da Educação, de modo geral pouco familiarizada com a abordagem antropológica, para um olhar mais amplo e aprofundado sobre as infâncias indígenas. Para tal, no **capítulo 2** se examinou elementos que ajudassem a subsidiar, adensar e refinar o olhar sobre as culturas indígenas, na intenção de melhor compreender alguns elementos do pensamento ameríndio, como o importante conceito de "diferença". Referencial de especial relevância para o estudo, trata da ontologia relacional do perspectivismo ameríndio, conforme desenvolvido por Viveiros de Castro: "trata da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos" (Viveiros, 2002, p. 347). Como pontua o autor, o perspectivismo ameríndio desenvolve a matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo. Para Viveiros, os povos indígenas possuem uma *ontologia relacional*, na qual humanos e não humanos são pessoas consideradas e têm agência e subjetividade. Por esses e outros conceitos *selvagens*, não por acaso, como bem assinala Viveiros (2001), "A antropologia está pronta para assumir integralmente sua verdadeira missão, a de ser *a teoria-prática da descolonização permanente do pensamento*". Finalmente, encerro o capítulo, ousando uma aproximação em Deleuze, perspectivismo ameríndio e processos educativos. Gilles Deleuze e Félix Guattari estabeleceram uma parceria marcada por uma colaboração intensa que culminou em contribuições inovadoras e conceitos únicos que revolucionaram a filosofia contemporânea e desafiaram as estruturas tradicionais do pensamento, fornecendo importantes referências em diversos campos; entre eles, à área da educação, ainda que não haja estudo específico pelos autores sobre questões ligadas à educação. Para Deleuze, produzir é apropriar-se de outro pensamento, pois ninguém cria a partir do nada; e a criatividade se evidencia exatamente no modo como se trabalha outras ideias já produzidas. Especialmente inspirador para o presente estudo são os conceitos de *plano de imanência* e *rizoma.* Esses conceitos desafiam a rigidez das estruturas tradicionais, promovendo uma abordagem mais aberta e diversificada do mundo, não hierárquica e não linear ao pensamento, proporcionando uma mudança de paradigma na forma como compreendemos o pensamento, a existência e o conhecimento; nos possibilitando estabelecer interessante aproximação e profícuo diálogo com o pensamento e filosofia indígenas.

A partir do **capítulo 3**, voltamos o foco para a perspectiva de 'descolonizar as infâncias', levando a discussão ao âmbito dos processos educativos nos contextos de vida na aldeia, refletindo criticamente sobre sociedades de *ethos* escolarizado e não escolarizado, em contraponto. A tônica crítico-reflexiva teve como foco inicial a escolarização da primeira infância no contexto da educação infantil e se buscou analisar as implicações da escolarização da primeira infância em relação ao desenvolvimento e à prática educativa de bebês e da criança pequena. Nessa direção, refletir sobre como a educação infantil escolarizada, historicamente forjada, destitui a criança de sua singularidade; bem como, pontuar os riscos a que se vê confrontado o bebê e a criança pequena ao ser submetido ao processo de escolarização como um percurso natural e redentor da humanidade, por meio dos mecanismos de perpetuação de concepções antivida intrínsecos à escola. Aí, evidenciar a corporeidade na constituição das socialidades da criança e discutir criticamente sobre a corporeidade no *educar* & *cuidar* da criança em culturas escolarizadas, nas quais o educar é compreendido como uma tendência escolarizante, preparatório e alicerce da escolaridade para o futuro, e não está articulado ao cuidar.

Ao mesmo tempo, foi intenção analisar a corporeidade na constituição das alteridades e socialidades da criança indígena, enquanto fundamentos de sua cosmopráxis e de suas relações sociais cotidianas. Mais notadamente, se debruçou sobre o entendimento da noção de corpo nas ontologias amazônicas no âmbito do perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro, e nas singularidades do fascinante conceito-práxis de 'fabricação do corpo' enquanto processo de construção de identidades, discutindo a corporalidade e a noção de pessoa nas sociedades ameríndias; nas quais o corpo é a matriz de símbolos da sociedade e traz as inscrições do social. "Um *corpo feito de olhares*", expressão tomada emprestada de Taylor & Viveiros (2019), aborda a maneira de conceber o corpo entre os povos indígenas das terras baixas da América do Sul; em que, dizem-nos os autores, se trata de "imaginar que sua forma é determinada pelo olhar dirigido a ele, em função da relação que se estabelece com ele". Como pontuam os autores, "o corpo humano não mais ocupa um lugar único e estável no esquema do cosmos, já que sua forma é inteiramente relativa à perspectiva de um testemunho – humano ou não humano – fornecido pelo olhar do outro"; não sendo, portanto, "um atributo essencial de uma dada classe de seres" (*Ibid*, 2019).

Por fim, e que poderia também ser o princípio, mergulho no universo de uma sociedade de ethos não escolarizado, na cosmopráxis da infância indígena Mebêngokrê-Kayapó **(capítulo 4)**, trazendo a partir dos dados produzidos em imersão no campo, com o valioso suporte das metodologias visuais (auxiliadas na análise por algumas referências metodológicas em estudos etológicos, como a análise de microeventos das dinâmicas relacionais), momentos vivenciais das relacionalidades,

alteridades e socialidades das crianças indígenas no contexto de suas vidas de *aldeania* em plena floresta amazônica – Aldeia A'Ukre/PA; manifestas nas práticas sociais, organizadas nas categorias brincar (é) aprender *(Meý e Mári*) e cuidar *(anodjá)*. Por entre as vivências das crianças, foram se revelando as microsocialidades de seu universo relacional, assim organizadas na apresentação e análise dos dados: vínculo & autonomia, linguagem simbólico-vivencial, ação social e a corporeidade retratada por meio da pintura corporal na fabricação do corpo. Fechando o capítulo 4, mas não menos importante, a temática do cuidar – *anodjá* na fabricação do corpo indígena expresso nas pinturas corporais das crianças: entre si, em artefatos diversos como no tecido e em suas bonecas, e com os adultos. Desse modo, os caminhos trilhados buscaram desenhar seus territórios, transformado em *lugar* ao revelar o *brincar-viver* das crianças, com gosto, cheiro, toque e mirar de *livre brincar*.

Merece ainda um esclarecimento, a 'visita fortuita', mas não irrefletida, permeando o estudo do tema das ecovilas e culturas regenerativas. Apesar de não ter sido possível desenvolver o tema como gostaria [detalhamento em "Caminhos percorridos"], considerei relevante manter sinalizações eventuais ao longo do estudo, indicando possíveis convergências temáticas e diálogo profícuo entre culturas.

A Mãe do Brasil é indígena[2]

A Mãe do Brasil é indígena,
ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu,
que o trata como um filho bastardo.
Brasil, sua raiz vem daqui
do povo ancestral
que veste uma história
que escreve na pele sua cultura,
suas preces, suas lutas.
Nós somos um país rico, diverso e guerreiro,
porém um país que mata o seu povo originário,
aqueles que construíram essa nação.
O indígena não é aquele que você conhece
dos antigos livros de história,
porque o livro de história não foi escrito pelo indígena.
Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver,
ele está na aldeia, na universidade, no mercado de trabalho, na arte.
Porque o Brasil todo
Todo
É Terra Indígena.
O brasileiro deveria ter mais orgulho
do sangue indígena que corre em suas veias porque
a Mãe do Brasil é indígena. (Fig. 1)



Figura 1: "A Mãe do Brasil é indígena". Imagem de projeção no Congresso Nacional, por ocasião do Dia do Índio, lembrando indígenas mortos pela Covid-19. Foram 163 povos atingidos e mais de 52 mil infectados. Foto: Pedro França Agência Senado[3].

[2] Texto de Myrian Krexu, indígena da Nação Guarani Mbyá.
[3] O Senado Fotos é um produto da Secretaria Agência e Jornal do Senado e todas as fotografias oferecidas são protegidas pelas leis brasileiras de direitos autorais e podem ser livremente utilizadas, desde que sejam dados os créditos. https://www12.senado.leg.br/fotos/busca/?&termo=dia-do-indio

Introdução

Ao adotar como ponto central do estudo o bebê e a criança pequenina[4] como ator social, imediatamente reconheço ser convocada a buscar compreendê-lo como *sujeito* inserido no espaço-tempo histórico-cultural em que vive, considerando o fenômeno humano em sua construção singular, sociohistórica e intersubjetiva.

Assim, já no ponto de partida, se impõem e compõem o corpo do presente estudo duas grandes e desafiadoras problemáticas que, numa certa perspectiva, giram em torno de duas importantes dimensões: '*espaço*' e '*tempo*'; as quais ajudarão a conduzir e demarcar os campos teóricos de argumentação.

A primeira problemática trata do *tempo* – momento histórico contemporâneo de transição paradigmática em que vive o *bebê* e a *criança pequenina*, na perspectiva de um diálogo no campo das Ciências Sociais – especialmente com a filosofia, a antropologia ecológica e social, a antropologia da criança e a sociologia da infância – a fim de trazer a complexidade ecológica e sistêmica de seus contextos de vida. A segunda problemática, do *espaço* – aqui compreendido como *lugar*[5], trata exatamente do entendimento da criança como *sujeito*, no domínio das ciências sociais, mais notadamente da sociologia da infância e interfaces com a etnologia indígena, na busca de situar seu *pertencimento*. Evidentemente, essas duas dimensões *espaço e tempo* são intrinsecamente complementares e se compõem numa inter-relação prismática criativa que, muitas vezes, escapa da lógica linear, compartimentalizada e reducionista das ciências e seus domínios.

A escolha desses campos de estudo não é gratuita e são diversas as motivações para tal. A escolha desse *sujeito* ator social e do recorte na ótica ecológica e sistêmica de seu *contexto de vida* e, por sua vez, o próprio enquadramento teórico adotado, se dá na mesma perspectiva do posicionamento crítico-interpretativo pretendido de análise do fenômeno a ser estudado; como se pretende demonstrar a seguir, com base nos referenciais teóricos utilizados. Mas, também a partir de meu próprio percurso de vida pessoal, profissional e acadêmico, que me trouxe ao *lugar* em que me encontro, de uma reflexão crítica de ordem paradigmática sobre o modelo de desenvolvimento econômico e social e de escolarização vigentes na sociedade moderna, posicionamento este fundamental no enquadramento teórico desse estudo: ao propor refletir sobre os bebês e crianças

[4] Integraram como sujeitos do estudo: bebês de colo, desde recém-nascidos, e crianças pequeninas de até 3 ou 4 anos; entretanto, apesar de não serem os sujeitos centrais do estudo, também foram consideradas as crianças maiores (entre 4 e 9 anos, aproximadamente), presentes no cotidiano relacional das crianças na primeira infância, por exercerem importantes funções em suas redes de relações sociais, muitas vezes até mesmo o importante papel de cuidadoras, conforme cada realidade. Por isso, foi adotado ao longo do estudo o termo *bebê e/ou criança pequenina*, especificando entre parêntesis a idade cronológica, quando necessário.

[5] "o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (TUAN, 2012, p. 19).

pequenas como atores sociais, produtores de relações e sentidos sobre o mundo numa perspectiva sistêmica e integrada; bem como, sobre outras possibilidades de infâncias, processos de conhecimento, descoberta e aprendizagens não escolarizadas a partir do olhar sensível sobre o quê podemos aprender com as crianças no contexto das culturas de vida comunitária e regenerativas[6] indígenas e de comunidades intencionais (ecovilas); na perspectiva de um profícuo intercâmbio intercultural; assim como, do fomento à construção de políticas públicas integradas para a infância, capazes de reforçar e contribuir para garantir seus direitos e inserção plena na cidadania ativa; e também, de garantir seus direitos de aldear, de manter seus costumes de coletividade, de organização social comunitária e de compromisso com a integridade ecológica planetária.

Reconheço aí a inquietação que instiga e motiva este estudo, do universo do ser bebê e da criança pequena inserida em um contexto sociohistórico, cultural e ecossistêmico. É a partir da ótica da criança que busco esse olhar; especialmente, daquelas que nem *voz* ainda têm para, por si mesmos, reivindicarem seu espaço e tempo, seu lugar entre os adultos – os bebês. Mas, será mesmo que os bebês não têm *voz*, ou seremos nós que temos de aprender a *escutá*-los, compreendê-los, no campo de interesses acadêmicos; já que vêm ocupando espaços marginalizados nas ciências sociais. [...] "os bebês, para a maioria de nós, são um não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico. Além disso, os estudos que os privilegiam têm sido excluídos das principais discussões da Antropologia Cultural". 'Para onde foram os bebês?', interroga Gottlieb, indicando o vazio da *antropologia de bebês* no percurso da literatura antropológica, afirmando que a etnografia de bebês ainda engatinha. "Em quase toda a literatura antropológica, bebês são frequentemente negligenciados, como se estivessem fora do escopo tanto do conceito de cultura quanto dos métodos da disciplina" (Gottlieb, 2009, p. 314).

No que diz respeito ao bebê como *sujeito*, será essencial situar o *lugar* a ele reservado na contemporaneidade. Historicamente, as crianças têm sido definidas por sua faixa etária e consideradas como um ser ainda em formação. Durante a Idade Média, encaradas como pecado original, pequenos monstros ou adultos incompletos e irracionais – que necessitavam de uma educação rígida para correção e disciplinamento – as crianças eram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial (Sarmento, 2004). Entretanto, recorte temporal determinante será o olhar sensível sobre o resgate à nossa ancestralidade indígena, submetidos ao golpe de uma violenta

[6] Assim compreendida: uma Cultura Regenerativa é saudável, resiliente e adaptável; o que mantém este planeta em condições para que a vida possa florescer, levando em conta tanto as necessidades da sociedade quanto a integridade do ambiente. O conceito de resiliência está intimamente ligado com saúde, descrito como a habilidade de recuperar funções básicas vitais e voltar após qualquer tipo de trauma ou crise temporária. Quando olhamos para a sustentabilidade a partir de uma perspectiva sistêmica, tentamos sustentar um padrão que conecta e fortalece todo o sistema. O termo regenerativo descreve processos que restauram, renovam ou revitalizam suas próprias fontes de energia e recursos. O principal foco é criar saúde nos ecossistemas, garantindo a integridade da natureza e o bem-estar social. O objetivo de criar culturas regenerativas transcende e inclui a sustentabilidade (Wahl, 2016).

história de invasão e genocídio perpetrado sobre as nações indígenas originárias de Abya Yala pelos colonizadores europeus.

Nessa perspectiva é que o reconhecimento da sociobiodiversidade, cultural e epistemológica existente no mundo é essencial para que se efetivem práticas nas quais os saberes possam dialogar numa relação de igualdade, sem a imposição do conhecimento científico como hegemônico.

> O pensamento pós-abissal [...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interacções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2008).

No último século, o percurso histórico e epistemológico da cosmovisão sobre a infância que determina e subjaz as ciências, revela uma visão herdada do ideário da modernidade, pautada por perspectivas contraditórias, marcadamente eurocêntricas, ocidentais, patriarcais, adultocêntricas e fundamentadas no paradigma do racionalismo, no qual a primazia da mente lógica sobre o corpo teria influenciado o desenvolvimento da própria ciência, que privilegiou a mente em detrimento do corpo, a cognição em detrimento da sensação, a razão em detrimento da emoção; sendo a ideia do *vir a ser* e de *déficit*, inerente à negatividade na definição da criança, um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: "criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão" (Sarmento, 2003).

> As concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído (Sarmento, 2007, p. 26).

As conquistas sociais ao longo do século XX, no que tange os direitos das crianças à educação, são legítimas e marcam o contraponto aos valores autoritários vigentes ao longo da história. Tornaram-se uma motivação a mais a insuflar o anseio pela liberdade e pelo respeito ao cumprimento dos direitos fundamentais; mas, ao mesmo tempo, foram arrastadas no bojo das transformações econômicas com o capitalismo, a industrialização e a consequente urbanização, somado à crescente valorização da educação, e sua correspondente mercantilização, a qual submete o ensino e a aprendizagem às leis da competição, do consumo, da hierarquização e fragmentação.

Historicamente construída, pois, a mudança na forma de conceber a infância e o entendimento sobre a importância de sua educação em instituição própria, chegam à atualidade concepções de *infância* e *escolarização*, frequentemente associadas. Ainda não há clareza, e muito menos consenso, sobre a necessidade e o que caracteriza a educação institucionalizada do bebê, seus benefícios à criança, à família e à sociedade em geral, à médio e longo prazo. Impõe-se, portanto, a reflexão sobre sua função na atualidade, de modo a atender efetivamente aos direitos e necessidades da criança, e não apenas às necessidades dos adultos inseridos em uma sociedade que, de inúmeras formas desrespeita e, por vezes, mesmo viola os direitos fundamentais das crianças (Crema, 1989, 2001; Illich, 1985; Kramer, 2005).

Ao mesmo tempo em que, ao acolher o bebê no seio do sistema educacional implanta em si, por intermédio desse ser, a semente da singularidade genuína como resistência libertária ao monopólio radical da escola, o que coloca em xeque a escola e a sociedade escolarizada nos moldes ocidentais. Corre o risco, entretanto, de cooperar com sua perpetuação e violação dos direitos básicos de desenvolvimento pleno do bebê, quando adota concepções e práticas educativas orientadas para a padronização de condutas e ritmos, apartadas do ambiente social e desprovidas de experiências significativas; assim como, desvinculadas de uma profunda reflexão sobre a sociedade em que vivemos.

Nesse mesmo sentido, a *invisibilidade* aos bebês e crianças pequeninas na contemporaneidade, faz parte desse contexto histórico de transição paradigmática. No atual cenário de crises social, econômica e ambiental, onde caminhamos para o esgotamento de recursos essenciais à vida, os povos indígenas com suas tradições e saberes milenares, as comunidades intencionais (também denominadas ecovilas) como grandes laboratórios de cultura regenerativa, e a criança com seu inestimável valor humano e modo próprio inovador e criativo de ser, *guardiã do templo da dignidade e de um futuro viável* (Crema, 1989), têm muito a contribuir nesse processo de transição civilizacional da humanidade. É urgente a necessidade de uma expansão da consciência no sentido de uma mudança profunda das interações do ser humano consigo, com os outros e com todo o planeta; a fim de avançar na transição da sociedade do desperdício e da economia da escassez para novos paradigmas de desenvolvimento e um novo modelo de civilização baseado na reconexão com a natureza, na solidariedade, cooperação e consciência da interconexão e interdependência ecossistêmica, por meio dos conhecimentos suscitados pelo paradigma Abya Yala (capítulo 1).

As comunidades intencionais, por sua vez, são precursoras de uma nova forma de desenvolvimento na medida em que rejeitam a visão de mundo dominante, reconhecendo a

interdependência entre todas as formas de vida, e se reposicionam, ao propor um estilo de vida sustentável, que leva em conta as questões ambientais, socioculturais e relacionais (Kasper, 2008; Ergas, 2010). Apresentam um forte senso de comunidade, talvez como resposta à alienação e à solidão da modernidade (Dawson, 2006). Consomem menos e são um exemplo do viver simples (Trainer, 2000; Dawson, 2006; Sevier, 2008). Também revitalizam os sistemas participativos de governança em escala comunitária, e promovem uma educação holística, transdisciplinar (Dawson, 2006; *In* Mattos 2015, p.16).

Por sua vez, pesquisas etnográficas desenvolvidas nas últimas décadas com crianças africanas (RAZY, 2004) e indígenas (TASSINARI, 2007, 2011; COHN, 2000, 2005; NUNES, 2003), vêm revelando características muito diferenciadas e diversas de conceber e vivenciar a infância; e o confronto entre esses dados comparativos sugere a importância de se considerar a criança, enquanto ator social, sujeito relevante nas ciências sociais. Também aí, entretanto, ainda são reduzidos os estudos que mantenham bebê e crianças pequeninas no cerne da análise etnográfica indígena.

É preciso, portanto, buscar as formas indígenas de conceber as crianças e os adultos, para poder compreender as relações estabelecidas entre eles, nos diz Cohn (2000). 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 se poderia 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. Para os indígenas, a educação não é responsabilidade só do pai ou da mãe, mas de todos os parentes, principalmente dos avós, que repassam oralmente a sabedoria do povo, desde o nascimento do bebê. Com pequenas diferenças, as diversas nações valorizam a sabedoria dos patriarcas no processo de aprendizagem da criança. Os ensinamentos são repassados no convívio cotidiano, em meio a brincadeiras, nas cantigas e nas histórias de seres ligados à natureza, como será demonstrado na discussão dos dados produzidos no presente estudo.

Mostra-se, portanto, um campo instigante de estudo observar as diversas experiências de educação na primeira infância, analisar as relações e práticas sociais educativas em culturas de vida comunitária indígenas, enquanto sociedades de *ethos* não escolarizado, face ao desenvolvimento da criança e de seu processo de socialização; já que somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade, como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada da condição de "criança-aluna", custamos a reconhecer a relação das crianças com seu meio social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores. Decorre, pois, dessa condição de 'criança-aluna', "a consequente "escolarização" de qualquer

processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem. O aluno é, desse modo, 'escolarizado' a confundir: ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo" (Illich, 1985, p. 16). Considerações essas que tornam ainda mais interessante o estudo das culturas infantis indígenas, nos possibilitando importante contraponto às culturas ocidentais de ethos escolarizado.

Pelo exposto, é que acredito que para *re*conhecer a criança e ser propositiva nas contribuições pretendidas no presente estudo, é preciso contextualizar a pequena infância a partir de uma ótica transformadora mais ampla e abrangente, de ordem paradigmática; já que minha perspectiva enquanto educadora converge ao expresso por Daniel Wahl, citando Capra: "a montante da crise ecológica, social e econômica do mundo está uma crise única, uma crise de percepção e consciência. Precisamos mudar a narrativa norteadora de nossa cultura, de uma história de separação para uma história de interdependência e interconexão" (Wahl, 2016).

> Por muito tempo nossa narrativa culturalmente dominante separou natureza e cultura, mente e corpo, eu e mundo, e essa história não nos serve mais. Chegamos a acreditar que estamos de alguma forma separados da natureza, mas como seres biológicos e participantes da Vida como um processo planetário, dependemos criticamente de funções saudáveis dos ecossistemas e dos sistemas de suporte à Vida da biosfera (Wahl, 2016).

O estudo das relações sociais e do protagonismo dos bebês e crianças pequenas sobre seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimento encontra motivação, portanto, diante da interessante literatura acadêmica das últimas décadas e de diversos dados de realidade, como a necessidade de dar relevo às condições de vida das crianças indígenas no Brasil, o pouco conhecimento e reduzidas pesquisas de quem sejam as crianças pequenas e suas especificidades, de como seja o protagonismo das crianças indígenas em seus contextos de vida comunitária, na perspetiva das ciências sociais, nas quais sejam consideradas enquanto atores sociais e produtores de cultura. Mas, ainda mais especialmente, pela riqueza de suas culturas, evidenciada nos dados produzidos em campo, no convívio prolongado com as crianças na aldeia, o que nos possibilita rever contribuições recíprocas de um diálogo intercultural profícuo entre sociedades, no que tange sua condição de singularidade, a constituição de suas subjetividades, sua participação e protagonismo em práticas sociais e processos educativos e, no desdobramento, o reconhecimento de outras formas de

vivenciar a infância e modos de aprendizagem em contextos comunitários regenerativos, ou seja, em que *a vida crie condições favoráveis à vida*[7]; como poderá ser observado nas seções 4 e 5.

Na medida em que a transformação que se faz necessária em nossa sociedade é de ordem paradigmática, de uma concepção de separação e exclusão para a compreensão de interdependência e interconexão sistêmica; a contextualização a que o presente estudo compreende e se propõe, busca o olhar amplo e sensível que permita a visualização de, ao menos, parte da infinita rede rizomática que conecta e articula diversos conhecimentos que concernem as infâncias indígenas. Já que, na perspectiva da racionalidade Abya Yala, "a ideia de integridade de um cosmos vital, de um planeta vivo, do *runa* (ser humano) e comunidade fortemente articulados a este ecossistema planetário vivo, mostra a perspectiva de interrelação, de interconexão como princípio vital" (UNESCO, 2004, p. 177).

Nesse sentido, o modelo rizomático Deleuziano, com os fundamentos de sua 'filosofia da multiplicidade', fornece rica inspiração imagética e opção epistemológica no modo de compreensão, abordagem e discussão dos conhecimentos evidenciados no presente estudo. Ao mesmo tempo, vêm ao encontro e se somam a outros referenciais, não menos importantes que, em linhas gerais, dialogam e corroboram entre si, como as etnologias indígenas com o perspectivismo ameríndio e a decolonialidade em sua perspectiva emancipatória; conhecimentos esses acolhidos pelos saberes ancestrais indígenas, aqui compreendidos no âmbito da *racionalidade Abya Yala*, saber proveniente das civilizações andinas e amazônicas – "A racionalidade Abya Yala é plenamente vivencial, intensamente viva, plenamente simbólica, em permanente construção, se mantém em um constante construir-se e reconstruir-se mediante a vivencialidade e ritualidade plenas" (*Ibidem*, p. 174).

Cada um desses domínios contribue com elementos específicos que convergem criando campos de interseção que, por sua vez, tramam novos conhecimentos. Esses *possíveis* campos de interseção gerados reúnem elementos que, de certo modo, têm em comum a criação de pressupostos e concepções que desafiam e buscam superar estruturas de poder e dominação, desconstruir hierarquias e relações de poder estabelecidas historicamente; associadas, ou não, à colonização e ainda presentes em suas manifestações contemporâneas.

A decolonialidade parte da ideia de que o colonialismo não é apenas um evento histórico, mas um sistema ainda presente em distintas manifestações contemporâneas perpetuado de diversas formas, como no neocolonialismo, no racismo estrutural, na exploração econômica e em outras manifestações de desigualdade, com rebatimento direto no 'projeto de educação' do país. A breve

[7] Insight central da biomimética, por Janine Benyus. As duas primeiras décadas de biomimética testemunharam um enorme aumento de patentes e tecnologias biomiméticas nas áreas de design de produtos e processos. Passa agora a aplicar os princípios e as lições da Vida ao projeto de sistemas completos na escala de cidades e regiões inteiras (Wahl, 2016).

revisão histórica do colonialismo no Brasil e o corolário de sua perpetuação na modernidade-colonialidade descortina o cenário que, confrontado pela teoria decolonial e tendo o foco regulado pelos estudos etnológicos do perspectivismo ameríndio, busca situar o campo de referenciais teóricos utilizados e provocar a reflexão crítica sociohistórica e epistemológica sobre a temática estudada, brevemente apresentada na 2ª Seção – Perspectivas sociohistóricas. Além disso, a perspectiva emancipatória da decolonialidade reconhece a importância de se descolonizar não apenas estruturas sociais e políticas, mas também os modos de pensamento, as epistemologias e as formas de conhecimento; logo, a descolonização das próprias infâncias. Perspectiva esta, de certo modo, também compartilhada com as proposições Deleuzianas, perspectivistas ameríndias e dos saberes ancestrais indígenas, suportes teóricos desenvolvidos na 3ª Seção, no âmbito das perspectivas epistemológica, filosófica e antropológica.

Isso implica em valorizar e dar espaço a diferentes formas de conhecimento e sabedoria que foram historicamente marginalizadas, como os saberes indígenas, afrodescendentes e de outros grupos colonizados; o que envolve não apenas mudanças institucionais, mas a reconfiguração fundamental das estruturas sociais, econômicas e culturais, das relações de poder e a valorização de diferentes formas de conhecimento e expressão cultural. Desse modo, buscar promover a autonomia e a dignidade de grupos historicamente marginalizados, desafiando as narrativas eurocêntricas e questionando padrões culturais, econômicos, políticos e epistêmicos impostos pelo colonialismo e perpetuados na colonialidade; e obviamente, não menos importante, refletindo criticamente as concepções de educação adotadas em nossa sociedade e as oportunidades de participação social permitidas às crianças.

De modo diverso ao modelo patriarcal hierarquizado das sociedades modernas, que tende a reproduzir nas instituições o conhecimento especializado verticalizado e sua compartimentalização em disciplinas; o modelo rizomático Deleuziano inspira uma aproximação horizontal, não hierárquica e não linear, aos conhecimentos e às perspectivas propostas neste estudo – paradigmática, sociohistórica, epistêmica, filosófica e antropológica – as quais se tecem de modo complementar e permitem uma compreensão mais complexa e fluida do mundo – neste caso, o 'mundo' da pequena infância indígena, conforme suportes teóricos desenvolvidos na 3ª seção. Nesse sentido, a abordagem Deleuziana possibilita uma visão mais ampla dos contextos de vida das crianças indígenas, de modo a contribuir na identificação e análise crítico-reflexiva comparativa entre sociedades, a partir de elementos sociais e educativos indígenas propícios à produção da socialidade e alteridade, e do protagonismo em seus

processos educativos; como abordado na seção 5, buscando compreender a cosmopráxis da infância indígena.

De certo modo, o intento é também provocar um encontro de saberes, numa visão prismática instigada pelos fundamentos do paradigma Abya Yala, em sua perspectiva intercultural, polilógica, holográfica, no sentido de um "diá-logo" entre diversas racionalidades, girando em torno do tema que aqui nos mobiliza: os modos de vida (cosmopráxis) da infância indígena Mebêngokrê-Kayapó, por meio dos quais se pode fazer uma leitura das socialidades das crianças indígenas.

> A racionalidade Abya Yala é fundamentalmente relacional, vivencial e simbólica; o *estar sendo*, o ethos é um todo relacional. Este todo relacional é um todo implícito, explícito e concreto, implica lógicas diferentes (reciprocidade, complementariedade, proporcionalidade e correspondência); o *runa* (ser humano) se não é relacionado não existe: o *estar sendo* é um nó de relações; a realidade mesma é um entretecer de saberes e aconteceres inter-relacionados; a relação é a verdadeira substância; tudo é relação; a rede de nexos e vínculos é vital (UNESCO, 2004, p. 175).

Com base na premissa de que reconhecer múltiplas infâncias e a intersubjetividade da criança, a partir do estudo da pequena infância no contexto de culturas de vida comunitária regenerativas indígenas e não indígenas, nos permitirá "dar voz" à criança pequena, compreender diferentes processos de socialização, outras noções de desenvolvimento infantil, de puericultura e de princípios educativos diversos à educação tradicional. Ou seja, o estudo pretende oportunizar uma aproximação à compreensão de outras formas de vivenciar a infância, produzir conhecimento e de participação social; assim como, identificar fatores promotores do bem viver nos modos de vida e nas práticas sociais próprias aos contextos de culturas indígenas.

O tema central do estudo desenvolve-se, portanto, em torno de um campo de argumentação crítico-reflexiva sobre as relacionalidades, modos de socialidades e participação social da criança indígena. Com base na compreensão da construção social das infâncias em seus contextos culturais, históricos e institucionais, amparada no pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são construídos e influenciados por esses mesmos contextos, o estudo traz evidências sobre o protagonismo das crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó nas dinâmicas de suas relações sociais, onde forjam seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos, nas quais são consideradas atores sociais e produtores de cultura, na perspetiva das ciências sociais; confrontando esse campo argumentativo com o processo de escolarização a que se sujeita a pequena infância na sociedade ocidental.

Entender os processos socioculturais e educativos manifestos na peculiar pequena infância indígena e os impactos e desafios provocados no encontro/confronto com o modelo de educação escolar tradicional na formação cultural dessas sociedades, requer reflexão crítica e diálogo interdisciplinar intensos; o que se revela fundamental para garantir a manutenção da diversidade cultural brasileira, para subsidiar o desenvolvimento de políticas publicas voltadas à proteção aos direitos da criança e à educação infantil intercultural, diferenciada; assim como, para contribuir com os intercâmbios possíveis entre culturas infantis indígenas e às de outras crianças em contextos socioculturais diversos, na perspectiva de sua plena cidadania e promoção do compromisso pela integridade ecológica planetária.

Nesse horizonte, três blocos temáticos centrais emergiram do próprio estudo, norteando-o e suscitando algumas questões:

1. **Relações sociais, alteridades e socialidades**
    - Como a pequena infância indígena vive e estabelece suas relações sociais, se comunica, apreende o mundo e desenvolve a cosmopráxis própria à sua cultura?

2. **Participação e transformação social como produtoras de cultura e da pedagogia nativa**
    - Como as crianças indígenas produzem cultura e vivem o processo de transformação de sua cosmopráxis social?
    - Como as práticas sociais e o *livre brincar / brincar-viver* nas culturas indígenas favorecem a participação social e o protagonismo das crianças nos processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos da pedagogia nativa?
    - Quais as convergências, divergências e os intercâmbios possíveis entre as culturas infantis indígenas (sociedade de ethos não escolarizado) e a educação infantil em contextos sociais não indígenas (sociedade de ethos escolarizado)?

3. **Fatores promotores do *viver bem* e do *brincar-viver***
    - Como os modos de vida indígenas e suas práticas sociais cotidianas favorecem a promoção do *viver bem*?
    - O quê temos a aprender com o *brincar-viver* das crianças indígenas e suas culturas de vida?

Na perspectiva de buscar melhor compreensão das questões suscitadas, delineiam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Contribuir para a 'nova' epistemologia da pequena infância indígena, evidenciando o protagonismo das crianças indígenas em suas relações sociais e em seu brincar-viver próprios de sua cultura, manifestos nos processos educativos da pedagogia nativa; bem como, para os intercâmbios possíveis entre culturas infantis indígenas e às de outras crianças em contextos socioculturais diversos, na perspectiva de sua plena cidadania/ *aldeania*, de valores éticos de respeito e cuidado pelas cosmopráxis indígenas amazônicas, pela comunidade da vida e compromisso pela integridade ecológica planetária.

Objetivos específicos

1. Analisar como as crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó produzem e transformam sua cultura, identificando como estabelecem seus processos próprios de relações sociais, de socialidades, práticas sociais educativas e de comunicação, constituidoras de intersubjetividades em culturas de vida indígena amazônicas;

2. Evidenciar as contribuições do livre brincar / brincar-viver para a participação social, o protagonismo e pleno desenvolvimento da pequena infância indígena em seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos na pedagogia nativa.

3. Compreender os processos educativos e de formação da cultura infantil Mebêngokrê-Kayapó na Amazônia indígena assinalando traços distintivos do modelo escolar convencional.

4. Reconhecer no cotidiano das crianças indígenas, modos de vida e práticas sociais que favorecem a geração de fatores promotores do Viver Bem, próprias ao contexto de culturas de vida comunitárias e regenerativas.

5. Identificar possíveis convergências, divergências e os intercâmbios possíveis entre as culturas infantis indígenas e a educação infantil em contextos sociais não indígenas.

Caminhos percorridos

O escopo do projeto de tese se propôs refletir sobre formas diversas de vivenciar infâncias e compartilhar conhecimentos, mediante as contribuições das culturas regenerativas de ecovilas e das culturas milenares de nossos povos originários e de suas visões de mundo, no fomento a modos de vida saudáveis, a uma educação libertária, cooperativa e criativa; à preservação dos ecossistemas

naturais e à sustentação da vida no planeta Terra. Ao mesmo tempo, teve como premissa a criança como sujeito histórico-cultural e, exatamente por assim a compreender, se propôs a trazer à luz da reflexão o *pano de fundo* que compõe o tema e onde efetivamente vive a criança: o contexto socio-histórico e político de seu tempo, onde está inserida e do qual faz parte, por ele é interpretada e representada, a ele está submetida, o recria, o confronta, o desafia e o subverte.

Foi intenção situar a criança na concretude de sua existência, em um *tempo* que reconhece a profundidade da memória, de seu passado e de suas raízes ancestrais; e também de um presente sem pressa, inteiro em si, quando pode apenas ser criança, ao mesmo tempo em que inspira a esperança de um futuro. E, um *espaço* de pé no chão, manga na boca, suor lavado nas águas do rio, que revitaliza todos os seus sentidos e a faz *pertencer* a um *lugar.* Não apenas pela necessidade de contextualizar seu universo histórico-social, espaço-temporal de existência; mas, também por já não ser suficiente discutir as infâncias apartadas das condições de *vida & morte* que emergem desse mesmo contexto.

Nesse sentido, para a realização desse intento, esteve no horizonte do planejamento integrar como sujeitos do estudo as crianças residentes em comunidades intencionais ou ecovilas e as crianças indígenas dos povos originários do Brasil, habitantes da floresta Amazônica, no intuito de se empreender estudo socioantropológico intercultural; o que foi sendo reajustado ao longo do estudo, mediante circunstâncias de realidade limitantes, por motivos de ordens diversas, como se verá ao longo dessa narrativa sobre as circunstâncias em que o estudo de campo foi realizado. Assim, previu-se uma primeira etapa de campo na Ecovila Piracanga/BA (2019) durante três meses: dez./2019 a fev./2020; para, em seguida, partir ruma à floresta Amazônica, no estado do Amazonas, com previsão de chegada em março/2020 e início do campo em maio/junho daquele mesmo ano.

Em um prenúncio *à la* Garcia Marquez, numa alusão à sua "*Crônica de uma morte anunciada"*, catástrofes foram se sucedendo ao longo do período do estudo de campo, coincidentemente se antecipando à minha chegada e ao roteiro por mim previamente traçado para a realização da pesquisa; como se o estudo estivesse, não exatamente previsto (o que seria quase impossível), mas *seguindo* o rastro das tragédias nacionais, e até internacionais, como se deu com nada menos que uma pandemia em pleno doutoramento. Assim, ao mesmo tempo que prenunciava o enorme desafio por vir, se revelava cada vez mais o sentido e pertinência do campo temático, a escolha dos sujeitos e o escopo propostos, colocando em destaque de importância, no meu ponto de vista, o referido *pano de fundo* do estudo: o impacto das questões ambientais e territoriais da atualidade nos contextos de vida das crianças, e o choque entre *visões de mundo* que, de diversos

modos, se descortinara diante de meus olhos, revelando parte do cenário de choque civilizacional em tempo real. Agora, chegando aos 'finalmente' desta investigação, posso dizer: tal empreitada a que me propus, definitivamente, "é para os fortes"; e felizmente, ainda posso dizer, apesar de tantos reveses e desafios: "sobrevivi".

Como primeiro acontecimento, foram os incêndios de trágicas proporções na floresta Amazônica, ocorridos no ano de 2019. Foi uma série de incêndios florestais que afetaram a América do Sul, principalmente o Brasil. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE, estima-se que mais de 906 mil hectares de território na Amazônia tenham sido perdidos para incêndios no período de janeiro a agosto de 2019, 84% a mais no mês de agosto em relação ao mesmo período de 2018. Na ocasião, imaginava meu retorno a um Brasil de "terras devastadas". Infelizmente, em certos aspectos, não foi muito longe disso.

Houve incêndios na floresta tropical em pelo menos nove estados amazônicos brasileiros (Amazônia Legal). Entre estes, três eram potenciais locais de realização desta pesquisa: Acre, Amazonas e Pará. Em 11 de agosto de 2019, foi declarado estado de emergência no Amazonas e, doze dias depois, no Acre. O aumento da taxa de incêndios teve repercussão internacional, atribuída às políticas pró-negócios do governo brasileiro desse período (2018 a 2022), que enfraqueceram as políticas de proteção ambiental e incentivaram o desmatamento da Amazônia, desde que assumiu o cargo em janeiro de 2019. Os incêndios na Amazônia estão diretamente relacionados com o aumento do desmatamento, legal ou ilegal, para implantação de pastos para a pecuária, além da diminuição nas fiscalizações ambientais, em parte resultado do desmonte das políticas ambientais e de fiscalização empreendidas ao longo desses anos. Sem deixar de mencionar, os ataques deliberados aos povos indígenas pelo arranjo político dos poderes executivo e legislativo de cunho neoliberal daquele governo, sob forte *lobby* da bancada ruralista.

Não por acaso, os sujeitos e contextos escolhidos no estudo foram as crianças indígenas e de comunidades intencionais – ecovilas, modelo de sociedade escolarizada e de ethos não escolarizado que, entretanto, têm como *visão de mundo* e se compreendem em interconexão e interdependência ecossistêmica com a natureza, eixo central de suas vidas. Por isso, se considerou pertinente contextualizar o cenário histórico-social e político em que se desenrolaram fatos que se destacam pela convergência das temáticas e, ao mesmo tempo, ocorridos durante a realização do estudo, confirmando sua relevância.

Numa trágica sucessão de catástrofes, em 30 de agosto desse mesmo ano, é descoberto o vazamento de petróleo na região nordeste do Brasil, atingindo a costa nordeste do país até a costa do

estado do Rio de Janeiro, aí incluída a região da Baía de Maraú, onde se situa a *Ecovila Piracanga*, no estado da Bahia, para onde me dirigia para a realização da primeira etapa do estudo de campo. No total, até aquele momento, haviam sido recolhidas cerca de 5000 toneladas de petróleo das praias e dos mares dos onze estados afetados pelo acidente, considerado o de maior proporção de derramamento de óleo na costa brasileira, com potencial de impacto e prejuízos ambientais e econômicos ao país em uma escala variável de tempo, pois vários ecossistemas foram e ainda vêm sendo atingidos, como recifes de corais e manguezais que são essenciais ao ciclo de vida de muitas espécies, o que pode ocasionar a diminuição de algumas populações da biota e talvez até sua extinção (Araújo et al. 2020; Lourenço et al. 2020).

É nesse "cenário de devastação" que desembarco em Salvador/Brasil em fins de novembro de 2019, rumo à Ecovila Piracanga/BA, para o período da primeira etapa de campo, realizada de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020. A fim de acercar-me das pessoas, do lugar, das possibilidades iniciais de instalação e inserção na comunidade, planejei para o primeiro momento de chegada à Piracanga, participar de uma semana de imersão no Seminário *Manifestando o Novo Mundo*, com o mentor espiritual da Ecovila Inkiri Piracanga, Sri Prem Baba. A programação do seminário previa palestras com o Mestre Sri Prem Baba no turno da manhã, as quais contemplaram temáticas tão relevantes quanto pertinentes ao tema de meu estudo e às problemáticas da crise civilizatória que vivemos; bem como, no turno da tarde, a realização de painéis com pesquisadores e partilha das experiências da comunidade naquele mesmo tema específico tratado no turno da manhã. Esses momentos oportunizaram uma primeira aproximação aos integrantes da ecovila e às diversas abordagens, valores e modo de vida daquela comunidade; ao mesmo tempo, um aprofundamento filosófico reflexivo e espiritual em temáticas e discussões sobre a aplicação prática na partilha das experiências, tratando de temas como: os novos relacionamentos, amizades e comunidades; a nova educação para crianças e jovens; novas formas de se relacionar com a natureza; nova relação com o dinheiro, economia, produção e consumo; o novo trabalho: propósito e prosperidade; impacto e inclusão social de um jeito novo; a espiritualidade nos novos tempos.

Na sequência ao seminário, participei da Formação *Gaia Education*. Organização internacional que oferece seus programas educacionais atualmente em mais de 43 países, fundada por uma equipe de educadores e designers de sustentabilidade, dedicados a sucedidas iniciativas internacionais de transição e projetos comunitários regenerativos. Esse programa oferecido pela *Ecovila Inkiri Piracanga*, certificado pelo *Gaia Education*, se baseia nos quatro pilares fundamentais do *Design integrado para a sustentabilidade*; pilares esses norteadores dos princípios e práticas sociais praticados na ecovila,

distribuídos em quatro módulos teórico-práticos e vivenciais, durante intensos e inspiradores 30 dias, quais sejam - as dimensões: social, ecológica, econômica e visão de mundo (Fig. 2).



Figura 2: Permacultura: plantio de agrofloresta (Gaia Education) - Piracanga/BA, 2020.

As quatro dimensões desse programa exploram meios práticos pelos quais podemos [a humanidade] aprender a conviver de forma ética e sustentável: conservando a biodiversidade, promovendo a restauração da Terra, o equilíbrio ecológico, a harmonia social, a estabilidade financeira global buscando o equilíbrio entre o consumo e a riqueza de recursos naturais. Esses pilares emergem da compreensão de que a humanidade é parte da teia interconectada da vida, dentro de um sistema planetário integrado, dinâmico e complexo (Fig. 3).

> Ecovilas são comunidades intencionais ou tradicionais que usam processos locais participativos para integrar holisticamente as dimensões: ecológica, econômica, social e cultural da sustentabilidade, a fim de regenerar o ambiente natural e social (GEN, 2015).



Figura 3: Flor da Permacultura, mostra o caminho evolucionário em espiral, começando no centro com a ética e com os princípios, reúne todas essas áreas e cuidados, inicialmente em um plano pessoal e local, prosseguindo e evoluindo a um espectro coletivo e mundial. Imagem da pesquisadora em campo, participando do plantio de agrofloresta com grupo da formação Gaia Education. Inkiri-Piracanga/BA, 2020.

Participar do *Gaia Education*, além dos valiosos conhecimentos adquiridos e das boas amizades compartilhadas, mostrou ser uma ótima estratégia para aprofundar a compreensão da cultura local e, por sua vez, facilitar o convívio diário e a inclusão. Além de vivenciar os valores da comunidade, pude aprofundar nas questões ambientais e ecológicas locais e a forma como lidam e criam suas práticas sociais e culturais; como por exemplo, o derramamento criminoso de petróleo na costa do nordeste brasileiro ocorrida alguns poucos meses antes de minha chegada, e que atingiu quase todo o estado da Bahia, inclusive Piracanga; o manejo hídrico do lençol freático que permite à comunidade existir, a maneira como tratam os resíduos por eles produzidos, e tantos outros. Não menos importante, os conteúdos trabalhados na formação contribuíram na regulação do foco do estudo pretendido, já que se constituem como pano de fundo e importantes dimensões do próprio projeto de tese, enriquecendo-o com referencial teórico, metodologias e práticas sociais tão relevantes quanto fundantes para seu delineamento e consolidação. Nesse período, tive um convívio comunitário informal com as crianças da ecovila, em sua maioria na faixa etária entre 4 e 8 anos. Havia apenas duas crianças menores de 3 anos e um bebê recém-nascido moradores na ecovila, e alguns outros bebês de famílias visitantes por curtos períodos, com os quais pude estabelecer breves momentos de convívio familiar, em observação participante, e realizar algumas entrevistas com pais, representantes e lideranças de diferentes áreas de atuação no contexto da vida comunitária. O número reduzido de crianças nos primeiros anos de vida presentes em Inkiri-Piracanga foi um importante sinal da necessidade de rever o recorte exclusivo de sujeitos do estudo na primeira infância; assim como, de

possíveis limitações em manter a tônica do projeto de estudo intercultural. Algum tempo depois, a característica cultural da sociedade indígena estudada, de convívio estreito e significativo entre pares, numa organização verticalizada de aprendizagens, também contribuiu para alargar as margens delimitadoras dos sujeitos do estudo, pela riqueza dos elementos socioculturais ali encontrados. Fatos, entretanto, que não impediram de enxergar interessantes convergências entre universos tão distintos.

Na sequência a esse período dedicado à compreensão mais ampliada e aprofundada da cultura local, dediquei o mês seguinte (janeiro/2020) ao aprofundamento da abordagem educativa especificamente, adotada pela comunidade, inserindo-me na formação por eles oferecida: *"Imersão Pedagogia Inkiri"*, realizada de 11 a 25 de janeiro de 2020, com metodologia teórico-prática, vivencial e observação participante das crianças na *Escola Inkiri* (Fig. 4). Ressalva seja feita de que, participar de cursos de formação, é a prática comum da cultura local como uma das formas de sustentação econômica da comunidade, maneira como foi aceita minha presença na ecovila, nas articulações prévias.



Figura 4: Escola Inkiri-Piracanga. Sala à esquerda, turma de Ciclo 2 (4 a 6 anos); sala à direita, turma de Ciclo 3 (7 a 10 anos). Espaços amplos e abertos para a área externa, onde se vê o pátio com piso em areia, e implementos de escalada, ponte suspensa, casinha.

A finalização dessa etapa do estudo foi especialmente difícil devido a um surto de infecção gastrointestinal que acometeu quase toda a comunidade, com um quadro de sintomas bastante delicado, seguido de um surto de dengue em toda a região; fatos esses que, de certo modo, também fazem parte da realidade e cultura local, ligados à utilização dos recursos hídricos e ao manejo da vegetação local. Particularmente, não fui exceção, sendo acometida dos dois surtos, um seguido do outro, deixando a ecovila ainda doente, bastante debilitada, o que me exigiu longo repouso e uma lenta recuperação.

Nessas condições, chego ao Amazonas, ciente da necessidade de me fortalecer antes de encarar a segunda etapa do estudo, agora junto aos povos indígenas. Apesar de uma condição de

saúde ainda frágil, na mesma semana de minha chegada, fui apresentada por meu orientador da Universidade Federal do Amazonas, Prof. Dr. Glenn Shepard (Cotutela)[8], à equipe do Programa de Pós-Graduação da Antropologia Social – PPGAS/UFAM, a fim de participar no 1° Seminário/2020 do Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena – NEAI, que se realizaria nos dias 17 e 19/03, do corrente ano. Entretanto, apenas alguns dias depois, todas as atividades da UFAM foram interrompidas, suspensas, o planeta 'suspenso'! Particularmente, ainda buscando recuperar minha saúde antes de voltar à pesquisa de campo, fomos todos, o mundo todo "surpreendido" pela Pandemia do COVID-19. Todo o planeta colocado 'de quarentena', com a única recomendação ao alcance visando alguma possibilidade de proteção: o isolamento social.

Iniciou-se então, um longo e assustador período de incertezas quanto ao futuro, mas ainda mais forte, assolados por um profundo sentimento de indignação e, ao mesmo tempo, de impotência diante da percepção de um presente de obscurantismo e atentado à vida, protagonizado pelo então governo do Brasil. Além da comoção pelos dados da pandemia, em um período crítico e preocupante, a situação do país foi dramática, tanto na crise política quanto sanitária e humanitária, com o mandatário da nação daquele período (2018/2022) no comando de políticas autoritárias e etnocidas no desgoverno do nosso país.

Em plena etapa de campo, vindo da Ecovila Piracanga no nordeste do país, a pandemia do Covid19 obrigou-me a suspender as atividades de campo a serem realizadas na Amazônia, devido à necessidade de isolamento social e impedimento de entrada nas comunidades indígenas previstas. A total falta de estrutura do sistema de saúde do Amazonas, não permitiria correr o risco de ficar doente. A situação foi tão dramática na região norte, especialmente no estado do Amazonas, diante da falta de oxigênio nas unidades de saúde colapsadas pelo aumento das internações por Covid19, a aquisição pelo governo do estado de ventiladores pulmonares inadequados por preços 316% maior que o mercado, o sistema funerário da região entrou em colapso e foi necessário abrir covas coletivas; num clima que misturou perplexidade, incompetência e indignação diante de suspeitas de corrupção (Fig. 5).

[8] Infelizmente, a Cotutela acabou por não se realizar por impedimentos administrativos entre as universidades UMinho e UFAM.



Figura 5: um retrato do colapso hospitalar em Manaus, durante a pandemia do Covid19; quando mortos foram enterrados em valas comuns, também conhecidas como trincheiras. Fonte: Sandro Pereira/Reprodução Facebook (Brasil de Fato, 23 de abril de 2020)

Portanto, na expectativa da abertura segura para voltar à campo, na ocasião não era possível dimensionar a extensão das consequências no tocante a prazos e até mesmo ao contexto empírico pretendido no estudo; obviamente com repercussões no cronograma anteriormente planejado.

Aguardando a resposta dos Povos Kayapó/PA ao projeto proposto, somado à incerteza da abertura das aldeias e, na medida em que os dados de contágio e óbitos no estado do Amazonas começaram a apresentar algum declínio e se iniciou a reabertura gradual de setores da sociedade nas cidades, comecei a realizar algumas visitas a comunidades indígenas em contexto urbano, nas proximidades da cidade de Manaus, a fim de avaliar a possibilidade de também incluir como sujeitos do estudo os povos indígenas em contexto urbano:

1. Agosto/2020 - Aldeia Sahu-Apé: Povo Sateré-Mawé. Comunidade localizada no município de Iranduba, às margens do Rio Jaú, composta por aproximadamente 30 famílias.
2. Agosto/2020 e Maio a Agosto/2021 - Parque das Tribos: comunidade localizada no bairro Tarumã, zona oeste de Manaus; aonde atualmente residem aproximadamente 352 famílias, composta por 35 etnias, como os Apurinã, Baniwa, Baré, Sateré-Mawé, Tikuna, Munduruku, e outros.
3. 16/09 – Visita a algumas comunidades ribeirinhas de Novo Airão; às margens do Rio Negro (Fig. 6).



Figura 6: Comunidades ribeirinhas de Novo Airão; às margens do Rio Negro/AM. 2020. Fotos de Clarisse Filiatre

Várias possibilidades de ajustes no estudo foram consideradas, na hipótese de continuidade da pandemia; e algumas inicialmente implementadas, como o estudo de crianças indígenas em contexto urbano, em área na periferia da cidade de Manaus, denominada Parque das Tribos (Fig. 7).

O Parque das Tribos é o primeiro bairro indígena de Manaus, instalado naquela localidade há pouco mais de cinco anos, e representa a união e a resistência dos 35 povos indígenas diferentes ali reunidos, vindos dos mais diversos lugares e por diferentes motivos; onde se falam até 16 línguas indígenas diferentes, e uma população em torno de 3.000 indígenas (Fig. 8). Foram feitas várias visitas, entrevistas e algumas horas de observação participante com crianças da comunidade (Fig. 9), onde fui gentilmente recebida por Elizete Tikuna, Cláudia Baré, Cacique Ismael Munduruku e e suas respectivas famílias (Fig. 10).



Figura 7: Painel de grandes dimensões pintado na entrada do bairro Parque das Tribos, Manaus/AM. 2020.



Figura 8: Bairro Parque das Tribos. Manaus/AM



Figura 9: Bairro do Parque das Tribos, onde crianças Tikuna realizam atividade de desenho no quintal de casa. Atividade organizada pela pesquisadora em visita à comunidade. Manaus/AM. 2020.



Figura 10: Crianças Tikuna brincam dentro de casa, assistindo vídeo de desenho no celular. Parque das Tribos/AM, 2020. Foto de Clarisse Filiatre

Entretanto, na ocasião, paralelamente houve algumas sinalizações positivas de abertura em fututo breve no acesso às aldeias indígenas Kayapó, no estado do Pará; em parceria com um dos meus orientadores, Prof. Dr. Glenn Shepard e equipe de pesquisadores, os quais já vinham desenvolvendo estudos anteriormente nessa localidade específica: Aldeia A'Ukre/PA, comunidade que viria a ser o local de realização do estudo de campo da presente investigação. Essa oportunidade significaria importante apoio logístico nos deslocamentos e para instalação na aldeia; motivos não de pouco relevância, considerando que as distâncias na Amazônia são imensas e de difícil acesso, e não são baixos os custos para tais missões. Por esse motivo, o estudo no Parque das Tribos não avançou; apesar de, inicialmente, ter sido cogitado incluir no presente estudo considerações extraídas do rico material produzido sobre as crianças indígenas em contexto urbano; entretanto, não chegando a ser possível pelas exigências que tal intento requereria, paralelamente ao estudo na Aldeia A'ukre, no estado do Pará/Brasil; ficando, por isso, para outra oportunidade.

No que tange aos povos indígenas, justificadamente, se mantiveram fechados a visitantes durante a pandemia, com algumas breves "janelas de oportunidade"; ocasião em que aproveitei para uma viagem à cidade de Santa Isabel (Fig. 11); mediante o gentil convite da filha do Cacique Mário, Profa. Cláudia Baré no Bairro Parque das Tribos, em Manaus. Foram três dias de barco pelo Rio Negro para curta estada na aldeia multiétnica Uneuixi (Fig. 12); visando aproximação e articulação junto a essas pequenas comunidades de parentes dos povos que integram o Parque das Tribos e vivem às margens do Médio Rio Negro/AM; a fim de avaliar as condições gerais para ali empreender o estudo.

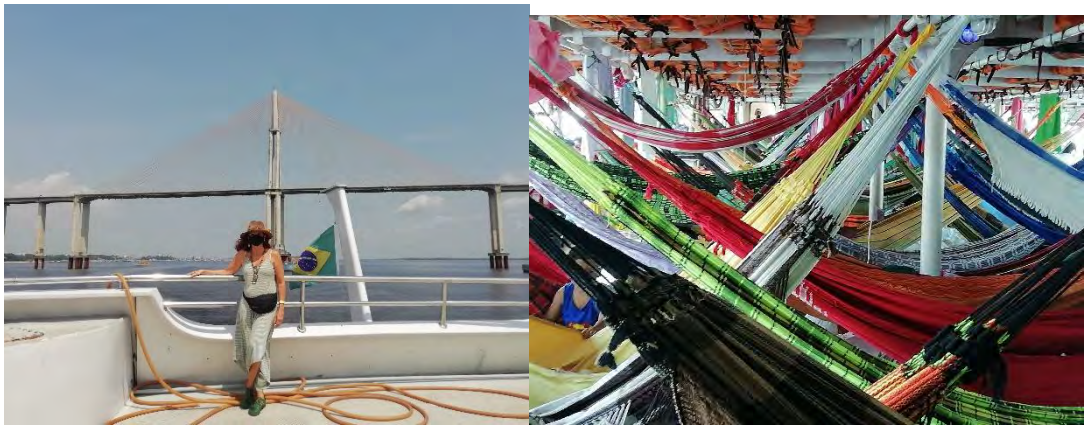


Figura 11: Viagem de três dias de barco ao Médio Rio Negro/AM, em visita à Terra Indígena Unuixi. Apesar da redução no número de redes à bordo, a proximidade favorecia o contágio do Covid19 (2020).

Infelizmente, apesar da bela viagem e da calorosa receptividade dos povos indígenas visitados, adoeci logo que voltei da aldeia, em longa e desconhecida enfermidade, sem diagnóstico preciso,

impossibilitando meu retorno imediato, conforme havia sido acordado com a comunidade da TI Uneuixi. Tal adoecimento comprometeu minha saúde e vários meses do estudo; ao mesmo tempo em que a pandemia recrudescia na região norte do país, com elevados índices de óbito.



Figura 12: Posto de vigilância TI Uneuixi, Médio Rio Negro/AM.
2020. Visita à Aldeia multiétnica Uneuixi

A realidade da região amazônica desenrolou-se de modo especialmente crítico, e a condição sanitária nos territórios indígenas foi considerada altamente grave quanto ao risco de alastramento e interiorização da pandemia, já que provocou o aumento da contaminação e óbitos pelo Covid junto aos povos indígenas; muito especialmente de seus membros mais idosos, importantes lideranças e verdadeiras 'bibliotecas' da memória de um povo. A situação indígena revelou-se duplamente crítica, porque os territórios reconhecidos para uso exclusivo de populações autóctones vieram sofrendo invasões por garimpeiros, madeireiros e grileiros; operações ilícitas que se aceleraram diante da crise ambiental e sanitária, e do descaso intencional do então governo Bolsonaro. Por isso, foi necessário aguardar alguma mudança de cenário, para a abertura do acesso e liberação de entrada nos territórios indígenas.

Nesse período no Brasil, frente ao cenário conturbado de um país cindido, em meio aos escândalos de corrupção, ameaças à democracia e ao desmonte em curso no país das políticas indigenista e ambiental empreendidos pelo governo então vigente, a pandemia veio agudizar o debate em torno dos povos indígenas, assim como várias outras questões socialmente delicadas, como: meio ambiente, reforma agrária, educação, saúde, gênero, outras. Pautas essas que, com a pandemia, voltam a estar altamente tensionadas, diante do cenário político estarrecedor de retrocessos legais e violação dos direitos indígenas, somado às ações governamentais orquestradas de desmonte das

políticas de proteção ambiental, configurando-se duas crises sobrepostas: a política e a sanitária; retratando de modo nunca antes tão evidente, a crise civilizatória global que se impõe à humanidade encarar; e na qual constatamos como testemunhas, chocados e entristecidos, ser o Brasil o 'palco em destaque'.

> Na calada desta nossa noite em que a dor da pandemia se soma às ameaças do presidente Jair Bolsonaro à democracia, outras áreas correm extremo perigo. Em abril, o desmatamento na Amazônia foi de 406 km2, 64% a mais do que no ano passado, segundo o Deter. Nos quatro primeiros meses, a alta foi de 55,5%. Portarias, MPs, instruções normativas dão forma ao projeto de perdoar grileiros e enfraquecer órgãos ambientais. Terras indígenas são ameaçadas e seus líderes correm riscos. O governo conta com as atenções do país concentradas na crise da saúde para avançar com o projeto de reduzir direitos indígenas e legitimar o ataque ao meio ambiente (LEITÃO, M., 2020).

Temas tão caros e impactantes quanto pertinentes ao presente estudo, o momento requer consciência reflexiva e posicionamento crítico, além de uma renovada esperança no poder de resistência de nosso povo. Ao mesmo tempo em que; e apesar do protagonismo desse governo na corrente contrária; agudiza a oportunidade de 'nos reinventarmos' enquanto humanidade e de escolhermos novos caminhos na relação com o outro e com o planeta; no que acredito ser o fundamento de tese do presente estudo, de que os povos tradicionais e as comunidades intencionais têm muito a contribuir nesse processo de necessária transformação.

Diante dos evidentes desafios sociais, ambientais e das crescentes disparidades econômicas consequentes do atual modo de vida, cabe uma reflexão sobre a presença humana no planeta. A histórica cisão entre sociedade e natureza, e os valores da cultura dominante nos afastaram dos laços que antes nos uniam à Terra e aos demais seres vivos, gerando consequências adversas. Nessa percepção, o ápice das circunstâncias dessa crise civilizatória global delineia com mais nitidez os contornos desse momento de transição planetária, no qual emerge ainda com mais força a concepção de *desenvolvimento regenerativo*, que compreende os seres humanos, as estruturas sociais e culturais como elementos que integram de modo indivisível os ecossistemas locais. A cultura compreendida como processo social constitutivo compartilhado por um grupo de pessoas, comunidade ou sociedade, a partir da qual emergem significados e valores que organizam e estruturam a vida em comum, suas práticas cotidianas, ritos e crenças, suas dinâmicas relacionais e a compreensão da realidade.

"Essa visão sistêmica, biológica e cultural de desenvolvimento regenerativo, contribui para a manutenção da diversidade e para fortalecer a conexão entre as pessoas e os lugares onde habitam, gerando uma cultura de engajamento e cuidado com a vida" (WAHL, D., 2019); na qual o principal

foco é preservar a saúde dos ecossistemas, fazendo emergir novas culturas, novas práticas e valores baseados em modos de pensar sistêmicos e integrados; garantindo, ao mesmo tempo, a integridade da natureza e o bem estar social. Modos de vida, desde há muito, próprios ao *ethos* das culturas indígenas milenares; e, de certo modo, que vêm sendo resgatadas por inúmeras ecovilas e comunidades intencionais pelo mundo.

Vivemos num ponto da história em que mudar as condições de vida atingiu uma magnitude tal que não é mais possível negar a nova visão de mundo emergente, numa perspectiva transformadora; na qual a educação não pode, nem deve se manter alheia e 'intocada' em seu *modus operandi*, e se evadir de seu papel e responsabilidade de participação nesse processo, como se nada do que se passa no mundo lhe dissesse respeito, o que significa contribuir para a reprodução do *status quo* vigente, o uso predatório do meio ambiente, o racismo estrutural de nossa sociedade e a manutenção do atual modelo do sistema educativo na sociedade capitalista neoliberal. A Educação deve participar na forja desse novo paradigma, e tomar para si o compromisso de fazer parte na construção de uma nova humanidade, dedicando-se a refletir e investigar como efetuar na prática essa mudança de *visão de mundo*. É intenção do presente estudo fazer parte e contribuir na construção dessa *cultura regenerativa*.

Apesar de alguns "alarmes falsos" de abertura do acesso às aldeias em fins de 2020 e, posteriormente, em março de 2021; tal condição veio a se concretizar apenas em junho/julho de 2021, quando as negociações com a Aldeia A'Ukre começaram a avançar e, finalmente, pudemos embarcar em fins de agosto, com todos os trâmites exigidos pela FUNAI e autorização pelas lideranças da Aldeia A'Ukre.

Naquele momento, o apoio de meu orientador no Brasil, Prof. Dr. Glenn Shepard, foi crucial tanto nas articulações com autoridades locais e nacionais, parceiros de pesquisa e lideranças indígenas; quanto para fazer frente aos altos custos dos deslocamentos e preparativos para instalação e permanência prolongada na aldeia, sem qualquer financiamento de bolsa científica. O apoio de minha família também foi determinante, tanto logístico quanto financeiro; além do apoio afetivo-emocional, sem os quais dificilmente essa pesquisa teria sido possível. Também pudemos contar com o suporte local de um querido casal de pesquisadores indigenistas, Rafael e Gabriela, acompanhados de sua pequena filha H. (4a.), os quais generosamente nos ajudaram na articulação local com as lideranças Kayapó da comunidade de Aukre e nos receberam na aldeia (onde finalizavam dois meses de estada), momento delicado de chegada e de primeiros contatos com a comunidade, quando todas as informações e recomendações são valiosas.

Na aldeia, ficamos instalados na “casa do projeto”, como é denominada a casa suspensa onde se hospedam os pesquisadores em visita à Aukre (Fig. 13); construída com financiamento da Profa. Dra. Laura Zanotti, professora estrangeira que há muitos anos desenvolve pesquisas com seus alunos junto aos Povos Kayapó da Aldeia Aukre. A casa já estava equipada com louças e utensílios domésticos. Montamos rede e barraca dentro de um dos quartos, como forma de se proteger de animais peçonhentos; como cobras e escorpião.



Figura 13: “Casa do Projeto”, fica localizada nos arredores da aldeia, onde geralmente os pesquisadores se hospedam na Aldeia Aukre. (2021)



Figura 14: Reunião com as mulheres da aldeia, para apresentação pela pesquisadora da proposta de pesquisa durante estudo de campo. Aldeia Aukre.

Após nossa chegada e instalação na aldeia, foi programada reunião de apresentação dos projetos para a comunidade: uma reunião para os homens e outra realizada com as mulheres (Fig. 14), quando foram feitos os esclarecimentos necessários. Apesar de terem sido feitos os pagamentos para entrada na aldeia, conforme é prática naquela comunidade, como forma de colaboração dos pesquisadores, as mulheres queriam receber pagamento pelas entrevistas. Como não tive essa

possibilidade, por limitações financeiras pessoais, nem todas as mulheres concordaram em ser entrevistadas.

Escolhas metodológicas

A investigação em ciências sociais e humanas visa, descrever e compreender fenómenos sociais, econômicos, políticos, culturais e simbólicos. A metodologia de investigação, enquanto estudo dos métodos, traz contribuição basilar para a elaboração de um trabalho científico, fornecendo as técnicas, os instrumentos e processos empregados para um melhor desempenho e qualidade de uma pesquisa e a formulação de uma produção científica. Nesse sentido, Demo (1995) destaca a pesquisa como a razão mesma de ser da atividade acadêmica, sem desmerecer a docência e a atividade de extensão, mas que ambas dependeriam intrinsecamente da pesquisa. Sob este aspecto, é incisivo:

> Só tem algo a ensinar aquele que, por meio da pesquisa, construiu uma personalidade própria científica, aquele que tem uma contribuição original; caso contrário, não vai além de narrar aos estudantes o que leu por aí. E se atribuímos à universidade um compromisso com a comunidade em que está inserida, para que não fique apenas na teoria, mas consiga descer à prática, isto se consegue da melhor maneira possível se a intervenção na realidade estiver baseada em pesquisa prévia, porque não se pode influenciar o que não se conhece (Demo, 1995).

A considerar a importância do método científico para realizar e divulgar as pesquisas nas ciências sociais e humanas, o autor traz alguns interessantes aspectos reflexivos sobre o débito social da ciência, onde discute a perspectiva da sociologia do conhecimento na demarcação científica, na vigência do argumento de autoridade, na busca da relativização da ciência, na ideia da antimetodologia como contrabalanço à preocupação exagerada e moralista do metodólogo e na discussão em torno da neutralidade.

Como toda produção humana, incluindo a produção de conhecimento, é sempre ideológica, cabe ao pesquisador a importante tarefa de se apropriar ou não deste aspecto inerente ao seu labor. Assim sendo, quando o cientista não se apropria desse papel ideológico, o pesquisador acaba por aderir acriticamente às ideologias dominantes, que sempre atuam no sentido de preservar as estruturas de poder vigentes. Por isso mesmo, como aponta Demo, a perspectiva se baseia na

> (...) repulsa à neutralidade científica em ciências sociais, não só porque impossível no contexto de sujeitos políticos por definição, mas sobretudo porque indesejável, ao constituir-se em manobra sub-reptícia de manipulação da realidade social (...) colocando tal conhecimento a serviço do sistema dominante, que o usa para refinar as estratégias de controle social (Demo, 1995, p. 233).

Aponta, ainda, como deficiência dos métodos tradicionais o fato de ficar de fora da pesquisa toda a dimensão da qualidade política, dos fenômenos carregados de subjetividade, dos horizontes existenciais mais complexos, restringindo-se muitas vezes a registros descritivos de faces parciais da realidade mensurável. Com isso, só seria tratável cientificamente aquilo que aparece sob forma de taxa, índice, coeficiente, indicador, deixando-se de fora da pesquisa "a maior e a melhor parte" (Demo, 1995).

Em ressonância a essa compreensão da produção de conhecimento, como importante referência de análise do campo e produção de dados, no âmbito metodológico se pretendeu adotar a abordagem crítico-interpretativa da Sociologia da Infância, a qual emerge de evoluções teóricas recentes na sociologia, antropologia e psicologia, num contraponto ao paradigma positivista. O paradigma crítico-interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objeto do conhecimento em ciências sociais – resulta de um trabalho de interpretação dos fatos sociais, "o qual só é possível através de uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social" (Sarmento, 2002). Para compreender essas interpretações, há que se estabelecer uma relação de natureza intersubjetiva com os atores, diz-nos o autor, destacando que "toda a interação é já uma forma de acção".

A partir desse fundamento epistemológico, a abordagem interpretativa compreende ser por meio de microprocessos sociais, na interação das crianças com seus cuidadores e com seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um processo produtivo-reprodutivo se torna mais visível; processo este, de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais (Cook-Gumperz e Corsaro, 1986).

> As crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interacção com outros, constroem os seus mundos sociais [...] as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, contribuem para sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças (Corsaro, 2002).

Uma vez que não é objetivo da investigação recolher dados que confirmem hipóteses construídas previamente, mas antes, realizar estudo inserido no âmbito do paradigma teórico-metodológico interpretativo, dedicado à produção de imagens como meio de pesquisa, na qual a imagem é um "construído" que se busca articular com a realidade social observada, interpretada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos mobilizados.

A pesquisa empírica teve como sujeitos o bebê e a criança pequena Mebêngokrê-Kayapó, em seus contextos de vida comunitária entre seus pares e com os adultos, na aldeia A'Ukre/PA, considerando-se um conjunto de aspectos como, o necessário convívio cotidiano com as crianças, em contextos domiciliar e comunitário, a condição de singularidade da pequena infância e as especificidades socioculturais inerentes aos bebês e crianças indígenas pequeninas e seus 'cuidadores'. A metodologia adotada foi a etnografia, com a utilização de diário de campo, entrevistas semiestruturadas e informais; bem como a adoção de metodologias audiovisuais (gravação, fotografia e filmagem), imbuídas do necessário rigor ético e reflexividade durante todo o percurso do estudo. A escolha dos participantes ocorreu espontaneamente em diversos momentos e lugares no cotidiano da aldeia, quando imersos em seu universo relacional, em suas explorações e criações delineando os contornos do brincar-viver; por isso mesmo, sempre acautelada por princípios éticos, nomeadamente no que concerne à identidade das crianças e à inclusão de todas aquelas que demonstraram interesse em participar. Depois de garantidas as autorizações dos pais, com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis, as crianças foram consultadas sobre seu interesse em participar do estudo. Entretanto, foram respeitadas a qualquer momento todas aquelas que, de alguma forma, manifestassem contrariedade no momento do registro e/ou com minha presença, de modo a evitar ser invasiva e desrespeitar suas privacidades. Mediante o fato de não dominar o idioma Mebêngokrê-Kayapó e, por sua vez, as crianças não falarem o português, nossa comunicação verbal foi mantida por intermédio de um adulto que exerceu a função de tradutor, e de um dos professores da aldeia, dos quais recebi imenso apoio ao longo de todo o estudo de campo. Entretanto, foram inúmeras as vezes em que, na minha comunicação com as crianças, nos valemos da comunicação corporal direta sem maiores dificuldades, por meio de gestualidades e expressão facial e corporal, sem a intermediação de terceiros.

Com o objetivo de salvaguardar a confidencialidade e privacidade das crianças e, ao mesmo tempo, a identificação da criança, foi atribuída a cada uma, ao longo das descrições comentadas, as iniciais de seu nome. Todas essas medidas são muito importantes, tendo a finalidade de manter o anonimato dos participantes e afastar qualquer referência que os possa identificar.

Como o campo de pesquisa pretende se dar na aproximação de um ambiente social que requer uma relação mais prolongada do investigador na situação pesquisada, estando associada a fortes componentes culturais, ideológicos e/ou subjetivos, em que um investigador muito externo à situação não conseguirá captar as nuances do objeto de estudo, este se constitui como um estudo etnográfico, numa estratégia de pesquisa participante (Vasconcelos, 2002). A observação participante é

um tipo especial de observação, na qual o observador deixa de ser um membro passivo e pode participar e influenciar nos eventos em estudo. Este é um método que tem largo uso nas pesquisas sociológicas e antropológicas sobre diferentes grupos culturais e pode prover certas oportunidades para a coleta de dados que possibilitam acesso a eventos ou informações que não seriam alcançados por outros métodos. O problema da observação participante, entretanto, é que ela tem grande capacidade de produzir vieses, pois o investigador pode assumir posições ou advogar contra os interesses das práticas científicas recomendadas, pode assumir posições do grupo ou organização em estudo e pode ter problemas ao fazer anotações ou levantar questões sobre os eventos em perspectivas diferentes. No caso específico desse estudo, a decisão foi assumir o risco, considerando seu caráter exploratório, no âmbito de uma etnografia; assim como, as possibilidades de acompanhamento pelos pares, por meio da produção de informações visuais para posterior análise e interpretação.

Ainda que a observação participante se mostre bastante adequada para a pesquisa com crianças, porém, a relação deve ser gradualmente construída, com base na confiança, sensibilidade e abertura para as diferentes metodologias que podem decorrer do convívio, das situações e objetivos pretendidos. A adoção de registros em diário de campo e uso de métodos audiovisuais (gravação, fotografia e filmagem), permite uma compreensão mais abrangente da complexidade que envolve as situações de estudo; o que permitirá uma rica aproximação às experiências cotidianas das crianças, na intenção de desenvolver uma etnografia de detalhes, baseada na observação minuciosa de microprocessos sociais; visando a descrição do ambiente material, familiar, social e cosmológico relacionados à infância; bem como a observação microanalítica de suas relações sociais, nas quais suas práticas educativas, de cuidados e de comunicação do bebê e da criança pequena junto a seus cuidadores e seus pares estão inseridas; tendo sido necessário, portanto, o convívio nas aldeias e o partilhar de atividades cotidianas das crianças na comunidade, em contexto domiciliar e comunitário.

Longe de uma perspectiva paradigmática positivista, em que o investigador prescinde de seus valores e pressupostos ideológicos ou morais, partindo de um ponto de vista que se pretende seja de neutralidade absoluta; o presente estudo se traduz no âmbito do paradigma interpretativo, e compreende a produção das imagens como "objeto comunicativo construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma realidade social" (Sarmento, 2014, p.08). Ou seja, como precisamente assinala Bourdieu, o estudo ora empreendido compreende "o caráter socialmente construído da produção da imagem". [...] "Consiste, portanto, num ato de inscrição, sob forma de imagem, de uma interpretação socialmente determinada do real" (*Ibid*, p. 08).

> [...] a análise da imagem é um ato interpretativo que não que não visa a "objetividade" do real visualizado, mas se constitui como discurso que procura dar a ler possibilidades de articulações da imagem com a realidade social, inteligíveis apenas a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos e dos respetivos dispositivos postos em ação pelo investigador (*Ibid*, 2014, p. 08).

Outro aspecto a ser considerado é o fato de se pretender buscar dar voz à criança, por meio da abordagem etnográfica. Nesse sentido, analisa Sarmento:

> Como inscrever na pesquisa o ponto de vista e poder do outro, sobretudo se o outro não tem voz? O outro é o negro, o apátrida, o pobre, o analfabeto, o estrangeiro, o migrante, o índio, a criança. Não é possível inscrever a voz do outro na pesquisa? Toda a pesquisa é dominação? [...] há evidentemente a questão metodológica, aquela que permite que a técnica de investigação seja um espaço democrático, participativo, dialógico e de co-construção do conhecimento, mesmo admitindo que o investigador adulto é quem tem o último poder, o poder textual. Mas esse pode (deve) ser não um poder que oprima ou oculta, mas um poder que clarifica e liberta (Sarmento, 2006).

Compreendendo como necessárias metodologias diferenciadas que sejam capazes de lidar e considerar essa condição inerente ao bebê, de suas singularidades e especificidades, e venham a contribuir para sua participação, parece adequado e pertinente, e nem por isso simples, a adoção de metodologias visuais, na perspectiva do paradigma interpretativo-participativo, no qual a imagem possibilita o resultado de um processo de partilha de poderes na produção de conhecimento, e a investigação participativa com crianças uma estratégia metodológica de construção de espaços de cidadania/aldeania; especialmente, considerando o sujeito coletivo, nesse caso, tratar-se de bebês e crianças pequenas de etnias indígenas.

> Se os métodos observacionais, em geral, e etnográficos em particular, se têm constituído como os de mais alargada aplicação, visando dar conta da ação das crianças, pela possibilidade de acesso à linguagem corporal, ao movimento, ao fluxo das interações e à sequência das práticas sociais num espaço-tempo infantil determinado, essa observação pode ser potenciada pelo recurso à gravação vídeo ou à fotografia, sendo, deste modo, produzida uma importante informação visual para análise e interpretação. A imagem constitui-se, pois, como indissociável da investigação sobre e com crianças que procura ressalvar a sua identidade e alteridade (cf. Thomson, 2008; Faulkner & Coates, 2011; In Sarmento, 2014).

Para o autor, o pressuposto epistemológico fundamental desta modalidade é de que a imagem pode transmitir conhecimento e não apenas ser a fonte de um conhecimento só apreensível através da linguagem verbal (cf. Chaplin, 1994); acrescido da possibilidade de substituir o registo exclusivamente escrito dos trabalhos científicos por outro tipo de bases comunicacionais e de linguagens; assim como,

a possibilidade de promover formas inusitadas de participação dos destinatários no debate do trabalho de investigação e formas de comunicação, através de imagem, que lhe seriam inacessíveis pelo lado da linguagem verbal (Sarmento, 2014); especialmente considerando o sujeito coletivo tratar-se de bebês e crianças pequenas de etnias indígenas. Ou seja, na perspectiva do paradigma interpretativo, a imagem não é tratada como "dado", mas um "construído", no sentido de que a sua realização "resulta da manipulação, do recorte e da apreensão parcial do real pelo sujeito que capta, foca, recolhe, enquadra, seleciona e interpreta o que vê". Assim, a análise da imagem enquanto ato interpretativo, "se constitui como discurso que procura dar a ler possibilidades de articulações da imagem com a realidade social, inteligíveis apenas a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos e dos respetivos dispositivos postos em ação pelo investigador" (*Ibid*, p. 07).

Significativos avanços têm sido dados no âmbito das investigações com crianças nas últimas décadas, nas suas dimensões ontológica e epistemológica e por consequência, também na sua dimensão metodológica e ética, a fim de respeitar sua imagem enquanto sujeito ativo de direitos, como pontuam com pertinência Fernandes & Caputo (2020), sustentando a pungente necessidade de defender a imagem da criança-sujeito; quando referem ter-se

> [...] acentuado a importância de, nos processos de pesquisa, se respeitar, quer a autoria da criança, mobilizando, para tal, metodologias amigáveis que se sustentam nas linguagens diversas que as crianças utilizam para comunicar, quer a necessária proteção das mesmas, sendo a este propósito muito significativa a discussão sobre modos responsáveis de respeitar a criança, a visibilidade das suas vozes e imagens (Ibid, 2020, p.06).

A esse propósito, as autoras destacam a utilização das abordagens visuais, sejam desenhos, fotografias ou vídeos, como importante aliado nos processos de pesquisa com crianças, especialmente as mais pequeninas, metodologias essas que podem "conter potencialidades de desocultação de suas vozes", na medida em que,

> Uma das ideias centrais da sociologia da infância é a de que o conceito de voz na infância tem que contemplar as múltiplas formas de comunicar que a criança utiliza, que vão desde a linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda à linguagem oral. Falar de voz, no caso das crianças implica ir para além da oralidade, implica considerar todas as possíveis formas que as mesmas utilizam para comunicar (Ibid, 2020, p. 07).

Assim, ainda que sejam imensos os desafios diante da opção metodológica de adoção das visualidades, considerando as especificidades de bebês e crianças pequeninas, bem como, a dificuldade de compreensão da comunicação oral pelo não domínio da língua Mebêngokrê, considerou-

se que a riqueza e sutileza dos detalhes registrados nas imagens mediante a expressividade da linguagem corporal disponível, seria uma estratégia de pesquisa indispensável e que justificaria o enfrentamento aos desafios daí inerentes.

Não menos importante, é essencial a ética da relação com os bebês e crianças pequenas na pesquisa: quando seu ponto de vista deve ser considerado, assim como a observação sensível de sua disponibilidade, especialmente diante de uma comunicação não verbal; observando que a perspectiva que toma as crianças como referência não significa desconsiderar os adultos e a sua escuta, mas reconhecer que há uma relação de interdependência (Wyness, 2012, in Coutinho, 2016). A autora destaca, ainda, a importância da reflexividade como processo que atravessa todo o percurso da pesquisa: *implica pensar o desenvolvimento do campo, a interpretação dos dados gerados e a escrita dos relatórios, no intuito de assegurar a participação da criança como ator social* (p. 766). Essa participação é crucial para a produção de dados e para a compreensão da complexa realidade socioambiental, política, educativa e cultural que envolve a vida das crianças indígenas, assim como seus processos de construção do conhecimento, significação e relação com as mudanças históricas.

O contexto etnográfico do estudo

Contexto etnográfico do Povo Kayapó: Aldeia Aukre/PA

Pertencentes a família lingüística Jê, do tronco Macro-Jê, o grupo indígena Kayapó se consolida em 17 (dezessete) comunidades, ocupando um território de 11 (onze) milhões de hectares entre os estados de Mato Grosso e Pará, no coração da floresta Amazônica brasileira[9], reunidas em seis Terras Indígenas: TI Kayapó, TI Menkragnoti, TI Baú, TI Panará, TI Badjonkôre, TI Capoto Jarina.

[9] O 'coração da floresta' ilustra claramente o contraste das áreas preservadas pelas Terras Indígenas com as áreas desmatadas em torno das TI Kayapó, evidenciando o choque nos *modos de vida* entre as culturas indígenas e as não indígenas.

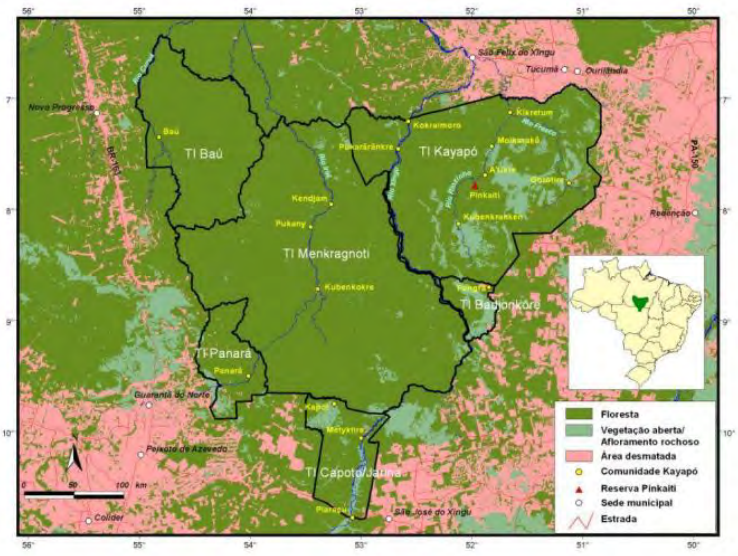


Figura 15. Conjunto das Terras Indígenas do Povo Kayapó

A *Terra Indígena - TI Kayapó* (Fig. 15) está localizada ao sul do estado do Pará/Brasil, é uma terra já regularizada e tradicionalmente ocupada, com uma área de 3 284 005 hectares. Sua população no estado do Pará é de aproximadamente 6.365 pessoas, de acordo com os dados mais recentes disponíveis (IBGE/2022), espalhadas por diversas aldeias ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco, Riozinho e outros afluentes do rio Xingu.

Atualmente, existem na TI Kayapó mais de 12 aldeias de diversos tamanhos. A Aldeia Aukre está cravada em plena Floresta Amazônica, na porção sul do estado do Pará, às margens do rio Riozinho, afluente do rio Xingu (Fig. 16).



Figura 16. TI Kayapó - Aldeia Aukre. (acervo pessoal)

A comunidade local é composta por aproximadamente 350 habitantes, todos pertencentes ao Povo Mebêngôkre-Kayapó. A Aldeia Aukre pode ser alcançada por via aérea ou fluvial, em torno de um a dois dias de barco e a aproximadamente uma hora de vôo da cidade mais próxima (Tucumã).

A aldeia Aukre tem uma longa história de parceria com diferentes grupos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, incluindo uma parceria com a ONG Conservation International, a Universidade de East Anglia na Inglaterra, a Associação Indígena Floresta Protegida, e mais recentemente com o Museu Paraense Emilio Goeldi, e as universidades norte-americanas Purdue e Middle Tennessee University. Desde 2009, a aldeia Aukre recebe anualmente uma Escola de Campo de Verão de alunos das Universidades de Maryland e, mais recentemente, de Purdue. Portanto, a aldeia tem bastante experiência com a presença de pesquisadores nacionais e internacionais, e tem recebido diversos benefícios em termos de melhorias da infraestrutura da aldeia, ingressos econômicos, transferência de tecnologias como computadores, filmadora, conexão de Internet e capacitação. Mediante esse intenso intercâmbio, a comunidade entende os processos de pesquisa, faz uma parte ativa na definição, autorização e repartição de benefícios das pesquisas, e recebem os pesquisadores que seguem suas normas com generosidade e entusiasmo.

Historicamente, a formação da Aldeia Aukre é marcada por lutas e diversos deslocamentos pela região ao longo do tempo, com a subdivisão das comunidades para fundação de nova aldeia quando necessário. Esse histórico influencia diretamente as práticas sociais e as formas de organização do Povo Kayapó. A organização social da Aldeia Aukre, reflete as tradições culturais e modos de vida que permanecem vivos e dinâmicos em suas práticas sociais cotidianas, não obstante o intenso contato com a cultura do "branco" e a presença regular de pesquisadores na aldeia.

Além disso, a escolha da Aldeia Aukre como *lócus* da pesquisa deveu-se também à riqueza cultural expressa na permanência do uso da língua Mebêngokrê-Kayapó, das práticas de rituais, narrativas orais e práticas sociais coletivas características de sua cultura, fundamentais na produção dos dados, a partir da etnografia e de metodologias audiovisuais. Devido às parcerias de pesquisa, capacitação e transferência tecnológica mencionadas, a comunidade está acostumada a filmadoras e outros equipos eletrônicos, e inclusive tem um centro de mídia onde os jovens fazem sua própria produção de filmes. As crianças da comunidade desempenham papel ativo nas práticas sociais e culturais, o que torna sua participação central para a compreensão dos fenômenos que se pretende investigar.

A escolha se justifica também, e muito especialmente, pela necessidade de valorizar os saberes tradicionais e dar visibilidade às experiências das crianças indígenas, reconhecendo seu

protagonismo e suas formas de expressão. A abordagem audiovisual permitiu captar não apenas a fala, mas também os gestos, olhares e contextos culturais que compõem o cotidiano da comunidade, promovendo uma interpretação mais rica e respeitosa da realidade vivida, garantindo uma perspectiva etnográfica sensível e comprometida com a realidade da comunidade indígena envolvida.



Figura 17: Cacique Krywt, em entrevista realizada em 13/12/2021. Aldeia Aukre

O termo Kayapó significa *"aqueles que se assemelham aos macacos", o que se deve provavelmente a um ritual ao longo do qual, durante muitas semanas, os homens kayapó, paramentados com máscaras de macacos, executam danças curtas.*[10] Entretanto, referem a si próprios como Mebêngôkre[11], que significa "os homens do buraco/lugar d'água".

> Acampamos para pesquisar, o lugar bom pra roça. Aí a gente mudou pra cá, escolhemos um lugar bom para limpar a área. A gente esperou o tempo de brocar a roça, pelo mês de abril, maio, junho. Daí todo mundo veio pra roçar, queimar a roça, limpar, para construir a casa. Depois de construir a casa, a gente começou a plantar atrás da casa: banana, macaxeira, inhame, abóbora. Não tinha nome ainda, só a adeia. Discutimos entre nós para escolher o nome da nossa aldeia. Escolhemos o nome *A Ukre*. Por quê? Os mais velhos explicaram o significado do termo *A Ukre*. Significa o nome do som do peixe que faz um tipo de barulho dentro da água, esse tipo de som que parece o pilão batendo ... tuc, tucm tuc. As pessoas ouvem este som nas proximidades das águas do rio (Cacique Krywt, 13/12/2021). (Fig.17)

O povo Mebengôkrê tem orgulho de sua cultura e nela encontram sua força de resistência. Têm as mulheres na linha de frente das lutas por justiça, proteção de seus territórios e na defesa de seus direitos individuais e coletivos; e, na parte que lhes cabe, são as principais responsáveis pela

[10] https://artsandculture.google.com/story/RgVBlftSG8YLrQ

[11] Embora o grupo indígena conhecido na literatura etnológica como Kayapó se autodenomine Mebêngôkre, utilizo estes termos como sinônimos neste estudo.

manutenção, fortalecimento e transmissão dos conhecimentos que são repassados aos filhos e netos no convívio diário. As mulheres Mebengôkrê se autodenominam *menire*, e são conhecidas como mulheres guerreiras, valentes, e costumam dizer sobre si: *"menire tyx, menire djàpej kumej'ti, menire mejkumrej"*, que traduzido para o português significa mulheres Kayapó fortes, trabalhadoras e belas, autoapreciação que efetivamente corresponde à observação vivida em campo, já que faz parte do cotidiano das mulheres na aldeia a rotina árdua de afazeres domésticos, como carregar baldes de água do rio até a casa quando quebra a bomba que alimenta a grande caixa d'água da aldeia[12], o que ocorre com certa frequência. Ou, carregar bacias de roupas e louças para lavar no rio, carregar lenhas em grandes distâncias com cestos cargueiros nas costas, na abertura e manutenção das roças, no cuidado com a casa e com os filhos, no preparo dos alimentos, nas saídas à mata para coleta de açaí, castanhas e cumaru, uma variedade de tarefas que exigem muito trabalho e esforço (Fig. 18).



Figura 18: Mulher idosa carrega lenha nas costas, valente e digna de suas capacidades. Aldeia Aukre, 2021. Foto de Clarisse Filiatre

É um modo de vida extenuante e são frequentes as queixas de dores musculares e articulares pelas mulheres, o que para eles em nada diminui a importância e valorização do trabalho que realizam, se tornando prática recorrente o uso de medicamentos alopáticos fornecidos pelos técnicos de saúde da SESAI, presentes regularmente na aldeia, os quais fornecem à população medicação paliativa para alívio de sintomas dos mais variados mediante atendimento na "farmácia" da aldeia, como é chamado o local de atendimento à saúde.

[12] Fato ocorrido por duas vezes durante o período de campo na aldeia, o que possibilitou a constatação do forte aumento de trabalho a uma já árdua rotina diária das mulheres. Particularmente, também vivi e foi bastante desafiador o impacto da falta de fornecimento de água encanada no local onde residi durante minha permanência na aldeia.

Impressiona a coragem, a tenacidade e capacidade de resiliência desse povo que tira seu sustento diário da terra onde vive, face às constantes ameaças aos seus territórios, a seus modos de vida e às condições adversas das políticas nacionais, agudizadas no atual governo do país. Absolutamente tudo o que precisam, tem de ser produzido dentro de suas terras, com o suor de seus corpos. Da minha perspectiva de *kubenire*[13] – como se referem à 'mulher não indígena', acostumada com tantos 'privilégios da vida moderna' na cidade, a vida na aldeia é uma 'vida dura', de muito trabalho e pouco conforto. Ao mesmo tempo que requer esforço permanente para o fornecimento do básico no sustento do dia-a-dia, como o "simples" ato de se alimentar, é exatamente o que possibilita a essa cultura do *fazer*, a vivência direta e integral com a experiência da *vida viva* e onde residem seus modos de produzir, aprender e adquirir conhecimento; o viver no presente, conectados ao *lugar* e a uma vida em comunidade, o que é fundamental para fortalecer o senso de coletividade e de pertencimento.

Por outro lado, é notável o modo como administram a dimensão temporal de suas vidas: por exemplo, a alternância do tempo dedicado ao trabalho e ao descanso de maneira *orgânica*, fluida, permitindo ao corpo se autorregular, indo de uma atividade, de um turno ou um dia que exige muito esforço físico para um outro de atividades mais domésticas, artísticas e criativas, dentro da aldeia e nas proximidades da casa, se permitindo o descansar, a convivência compartilhada, a presença atenta e tranquila que sempre acompanha as crianças. Ainda a destacar, o apoio e colaboração de todos os membros da família em torno da realização das tarefas necessárias aos cuidados e sustento da família; o que, além de essencial para seu crescimento fortalecido, favorece a coesão social da sociedade. Do mesmo modo, ocupações que tratam dos cuidados de seu núcleo familiar alternadas com aquelas que tratam de assuntos afetos ao coletivo, conforme o gênero e papel social que exerce. Todas essas nuances das práticas sociais revelam uma cultura coesa, colaborativa e geradora de condições favoráveis ao *viver bem*.

À beleza do contato tão estreito com a natureza, somam-se os desafios para o sustento diário em uma permanência prolongada, sem acesso a bens de consumo alimentícios, a exigência de mudanças de hábitos para lidar com a falta de energia elétrica. Requer a preparação de uma logística complicada, dependente de uma rede de apoio na cidade para a compra e envio de alimentos, já que não se mostrou viável obter alimentos exclusivamente da aldeia, dependendo exclusivamente do fornecimento de alimentos da cidade.

[13] O termo *Kuben* tem vários sentidos, como é frequente nas culturas indígenas, e designa: o outro/estranho, o branco, o inimigo, estrangeiro.

A aldeia desperta bem cedo, aos primeiros raios de sol e, na maior parte das vezes, de modo sereno, com o ar úmido e quente entrecortado pelo som dos passarinhos e das risadas soltas das crianças; entretanto, muito logo abafados pelo som desagradável do motor do gerador. Possuem gerador algumas poucas famílias, as que têm melhor aporte de recursos, e a "farmácia" da aldeia, que necessita de energia para o aparelho de nebulização no tratamento das crianças com afecções respiratórias, o que é de alta incidência no dia-a-dia da aldeia. Assim como, para oferecer alguma facilidade e conforto à equipe de saúde durante sua presença na aldeia, com o uso de geladeira, por exemplo; conforto do qual também pude me beneficiar, contribuindo especialmente em minha permanência prolongada na aldeia, considerando as dificuldades logísticas.

Logo cedo, alguns caminham silenciosos na trilha que leva ao rio Riozinho, afluente do Xingu, para um breve e revigorante banho de rio; vão chegando e saindo, atentos às inúmeras tarefas do dia que os aguardam. As mulheres se dedicam a acender o fogo utilizando gravetos secos e tocos de árvore habilmente manuseados num fogão feito de pedra no chão da cozinha, geralmente com espaço apenas para uma panela, a fim de preparar algo para comerem antes da partida para alguma caminhada. São muitas vezes ajudadas pelas meninas maiores que lavam panelas e os poucos utensílios que possuem. Enquanto isso, as crianças brincam nas proximidades do fogão, aguardando pacientemente que o alimento fique pronto. Algumas vezes, as moças ficam a cuidar do preparo e de servir as crianças, enquanto as mulheres partem rumo à roça, onde costumam ir duas a três vezes na semana, eventualmente acompanhadas do marido. Eventualmente, também saem da aldeia para coletar frutos e lenha. Os homens costumam sair para caçar ou pescar, ou para alguma exploração mais distante.

As tarefas domésticas são distribuídas entre as mulheres da família e realizadas em pequenos coletivos. Por exemplo, é frequente observar as mulheres reunidas no preparo da farinha, tarefa que demanda diversas etapas de trabalho distribuídas em vários dias: desde a ida à roça para colher as mandiocas, transportar pela trilha de volta à aldeia em cestos cargueiros às costas, depois lavar e colocar de molho na água para, em seguida, descascar e ralar, espremer, preparar o fogo sob os grandes tachos e torrar a puba nas casas de farinha.

Assim também, é parte da cultura Mebengôkrê os integrantes de uma família se ajudarem nos cuidados das crianças, que estão sempre presentes em torno da realização das tarefas domésticas, variando sua participação conforme a idade, mas sempre a observar seus modelos para, a seguir, reproduzir e transformar essas práticas em suas brincadeiras. Eventualmente, podem ir todos juntos à roça; ou a mãe pode ficar para cuidar de seu(sua) filho(a) e não sair para o trabalho fora da aldeia,

para a coleta de frutos, por exemplo, quando há outras mulheres na família que se ocupam deste trabalho; ou, ela sai com as outras mulheres e a criança fica sob os cuidados da avó, junto com outras crianças maiores, o que também é muito frequente.

Após realizarem as tarefas externas à aldeia, as mulheres passam boa parte do tempo no interior ou no entorno da casa, onde se ocupam no preparo dos alimentos, na produção de artefactos, algumas fiam ou se dedicam com esmero à conhecida arte Kayapó trançando miçangas em fios que se transformam em belíssimas pulseiras, colares, brincos, ou ainda compondo peças de adorno a serem usadas em cerimônias da tradição.

Ao mesmo tempo que as crianças estão sempre presentes na maior parte das atividades cotidianas da aldeia, não têm tarefas ou obrigações específicas a elas destinadas, o que vai se modificando na medida em que crescem, diferenciadas conforme o gênero e introduzidas, pouco a pouco, aos papéis sociais delas esperado. Assim, até uma certa idade, a vida das crianças gira em torno do brincar, do explorar e criar uma infinidade de possibilidades de brinquedos e brincadeiras, o que envolve intensamente o aprendizado de diversas práticas sociais próprias à sua cultura, sempre com uma boa dose de criatividade. As *menororire* (adolescentes), já começam a ajudar a cuidar dos *meprire* (bebês), quase sempre sob a supervisão de um adulto; assim como, já ajudam a lavar roupa e louças quando da ida em família ao rio, e a ajudar a carregar algo nos deslocamentos cotidianos indo ou vindo da roça ou do rio, sempre dentro de sua capacidade. Os meninos começam a acompanhar um dos homens da família em alguma atividade, dentro e fora da aldeia. E a vida se desenrola entre os tempos de chuva e o "tempo bom", quando chega o tempo sêco novamente, num ciclo contínuo; entretanto, sujeito às interferências humanas em outros rincões do planeta, que vêm repercutindo de modo progressivamente mais intenso no clima da floresta.

Contexto Etnográfico da Ecovila Piracanga

> Nosso jardim é a Mata Atlântica. Rio e manguezal são o nosso quintal. A praia é a extensão da nossa casa. Mar azul esmeralda entre as orlas de Pontal e Algodões. Uma bela caminhada avistando coqueiros e a biodiversidade preservada (Ecovila Piracanga).

A Ecovila Piracanga, localizada na Península de Maraú (Fig. 19), litoral sul do estado da Bahia, constitui um contexto privilegiado para a investigação etnográfica voltada à infância em comunidades intencionais. Inserida em uma Área de Proteção Ambiental (APA), a ecovila ocupa um território de rara beleza natural, onde o rio Piracanga encontra o oceano Atlântico, cercado por ecossistemas como

manguezais, restingas e remanescentes da Mata Atlântica. Fundada no início dos anos 2000, Piracanga se consolidou como uma comunidade baseada em princípios de sustentabilidade, autogestão, espiritualidade e educação alternativa, atraindo moradores de diversas regiões do Brasil e do mundo.



Figura 19: Vista aérea - Ecovila Piracanga, na margem esquerda do rio Piracanga. Península de Maraú//BA[14].

A organização social da ecovila se dá por meio de estruturas colaborativas e horizontais, sendo a Associação dos Moradores e Proprietários de Piracanga (A.Mor) o órgão responsável pela articulação das decisões coletivas e pela preservação dos princípios que orientam a vida comunitária. Com uma população de aproximadamente 250 a 300 pessoas, entre moradores e visitantes, incluindo um número expressivo de crianças, Piracanga configura-se como um espaço onde as fronteiras entre educação formal, vida familiar e comunitária são constantemente ressignificadas. Na ecovila, a comunidade local valoriza a sustentabilidade e a cooperação, buscando promover a conservação ambiental, o desenvolvimento social e a construção de um modelo de vida mais simples e consciente. Os moradores de Piracanga compartilham uma visão de mundo baseada na cooperação, solidariedade e sustentabilidade, e trabalham juntos para alcançar esses objetivos.

No âmbito educativo, destaca-se a atuação da Escola Almar (anteriormente denominada Escola Inkiri), reconhecida por sua abordagem pedagógica inovadora, fundamentada em princípios da educação democrática, da pedagogia Waldorf, da permacultura e da escuta ativa das infâncias. Em 2016, a escola foi reconhecida pelo Ministério da Educação como "instituição de referência para a inovação e criatividade na educação básica do Brasil". A escola "é um organismo vivo que se (re)faz constantemente para a construção de uma educação transformadora e democrática" (Escola Almar). Funciona como um espaço de convívio, aprendizagem e expressão, onde as crianças são estimuladas

[14] https://www.ecovilapiracanga.com.br/ecovila

a desenvolver sua autonomia, criatividade e responsabilidade socioambiental desde os primeiros anos de vida.

> Viemos do desejo de transformar velhos padrões e formatos educacionais que não nos servem mais à vida, que nos desconectam de quem somos e da nossa ligação com o mundo que nos rodeia, e construir um educar mais potente, a serviço da construção de culturas e relações ais afetivas, regenerativas e justas (Escola Almar/Piracanga[15]).

A pesquisa etnográfica com as crianças *ecovileiras* buscou compreender as formas de socialização, aprendizagem e participação infantil em um ambiente comunitário que valoriza a conexão com a natureza, a cooperação intergeracional e a espiritualidade como dimensões integradas do viver; de certo modo, em consonância com as culturas indígenas que, inclusive, inspiram as comunidades intencionais. Atualmente, a *Pedagogia Inkiri* se define como "uma comunidade de aprendizagem que permanece em constante troca com o entorno, criando territórios comuns onde são valorizadas: a diversidade cultural, a sustentabilidade, a integração com as famílias e a comunidade como um todo, na perspectiva de uma educação que se estende para a comunidade. A inserção da pesquisadora na ecovila permitiu observar, por meio de metodologias participativas e sensíveis, como as crianças se posicionam, negociam sentidos e constroem saberes em meio a práticas cotidianas compartilhadas com adultos e outros pares, no contexto escolar e comunitário.

A escolha da Ecovila Piracanga como campo etnográfico justificou-se, portanto, não apenas por sua originalidade enquanto experiência comunitária e educativa, mas também por oferecer um contraponto crítico às dinâmicas escolares convencionais; bem como, por possibilitar a identificação de pontos de convergência e divergência com a cultura da infância indígena Kayapó e, desse modo, permitindo explorar as potencialidades de uma infância vivida em liberdade, em comunhão com o meio ambiente e em diálogo com múltiplas culturas e linguagens. Trata-se de um contexto que convoca o pesquisador a refletir sobre as epistemologias das infâncias, ampliando o olhar para modos diversos de ser e estar criança no mundo.

> Os antigos do nosso povo colocavam bebês de trinta, quarenta dias de vida dentro do Watu, recitando as palavras: "*Rakandu, nakandu, nakandu, racandu*". Pronto, as crianças estavam protegidas contra pestes, doenças e toda possibilidade de dano. Esse nosso rio-avô, chamado pelos brancos de rio Doce, cujas águas correm a menos de um quilômetro do quintal da minha casa, canta. Nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e

[15] https://escolaalmar.com

confere sentido a nossa existência. À noite, suas águas correm velozes e rumorosas, o sussurro delas desce pelas pedras e forma corredeiras que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjugar o nós: nós-rio, nós-montanhas, nós-terra. Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver essa incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos (Krenak, 2022).

Nesta invocação do tempo ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando numa canoa:
Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: "Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente".
Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiassem por alguma coisa que os seus antepassados haviam ensinado, e tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios.

Ailton Krenak[16]

[16] Narração de Ailton Krenak na abertura de seu livro: "O futuro ancestral", 2022.

Capítulo 1 – Perspectivas paradigmática e sociohistórica

1.1 Paradigma Abya Yala: Cosmopráxis indígena

1.1.1 Cosmopráxis dos povos ameríndios de Abya Yala

A profecia da Águia e do Condor[17]

... no princípio,
O Deus do Tempo criou o Sol e a Lua
e com eles nasceram a Águia e o Condor:
a Águia representando a América do Norte
e o Condor a América do Sul.
Ao unirem-se, ambos formaram a América Central.
No início era um só grupo,
fortemente intuitivo e capaz de harmonizar-se consigo mesmo, com os demais e com a Natureza.
Mas, com o tempo[18] (1492), foram separados e
partilhados em quatro direções.[19]
Quinhentos anos depois, na década de 1990,
uma nova época teve início:
aquela em que o Condor e a Águia teriam a oportunidade de reunir-se
e voarem juntos no mesmo céu,
criando um novo jeito de ser
e uma prole mais notável,
diferente de qualquer outra vista até então [...]
representada pelo Quetzal da América Central,
a ave Maia que simboliza a união
do coração com a mente,
da arte com a ciência,
do masculino com o feminino.

Vivemos um período de transição anunciado como um tempo de mudanças radicais no qual, como assinala Morin, *o paradigma da fragmentação não morreu, o paradigma da complexidade não termina de florescer e o da relacionalidade está renascendo* (Morin, *in* UNESCO[20], 2004).

[17] Grondin & Viezzer, Abya Yala. 2021, p. 204. "Muito mais do que uma lenda, o encontro da Águia e do Condor representa um olhar sobre o passado, o presente e o futuro" (p. 205).
[18] Segundo a profecia, esse período da história teve seu início na década de 1490 e se desenvolveu de tal maneira que os caminhos da Águia levaram o Condor quase à beira da extinção.
[19] Os autores destacam a importância dessa linha do tempo, por coincidir com a chegada de Cristóvão Colombo (1492) ao território Abya Yala. "Naquele momento, os povos que aqui habitavam entraram em contato com a chamada "civilização" européia que deu início a um período de exploração e de extermínio" (p. 205).
[20] Publicação pela UNESCO - Equador : *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir.* 2004. Na coordenação de Gustavo López Ospina.

> Existem muitas nações e culturas em Abya Yala, cada uma com suas próprias identidades, mas com uma essência comum: o paradigma comunitário baseado na vida em harmonia e equilíbrio com o meio (Mamani, 2010. p.27, tradução nossa).[21]

Para os povos indígenas, a profecia [Profecia da Águia e do Condor[22]] já começou a se tornar realidade como um tempo de transição que está levando ao reordenamento do mundo; um tempo de reconstituição da cultura da vida, que emergirá do abraço profundo entre a Águia e o Condor. O período seguinte será carregado de um espírito novo, marcado pelo retorno da Humanidade à Natureza (Grondim & Viezzer, 2021. p. 205).

Na cronologia sugerida pela profecia, uma nova época se inicia nos anos finais do século XX, mais notadamente durante a década de 1990. Coincidentemente (ou não), nesse mesmo período se constata, a partir do final daquele século, um movimento significativo quando os povos originários iniciam mobilizações por meio de processos articulados de intervenção mais direta em iniciativas globais e locais, aqui ilustradas por algumas manifestações desse "novo" que emerge: as Cúpulas Continentais (Cumbres Continentales) de Abya Yala[23]; os Encontros Continentais de Líderes espirituais de Abya Yala[24]; as maratonas intercontinentais conhecidas como Jornadas pela Paz e Dignidade; a participaçáo dos povos de Abya Yala em eventos globais das Nações Unidas; o emergir da filosofia do *Buen Vivir - Viver Bem*) (Grondim & Viezzer, 2021. p. 205); qual seja, filosofia ameríndia das Nações e povos de Abya Yala, enquanto importante dimensão de referência no presente estudo.

As Cúpulas Continentais (Cumbres Continentales) de Abya Yala assim expressam seu objetivo geral:

> Desenvolver e articular estratégias dos povos indígenas e suas organizações frente ao modelo de desenvolvimento capitalista neoliberal e delinear os fundamentos para a construção de um novo paradigma civilizatório sustentado no *Buen Vivir*, nos Direitos da Mãe Terra e na Plurinacionalidade (Grondim & Viezzer, 2021, p. 206).

---

[21] *Existen muchas naciones y culturas en Abya Yala, cada una de ellas con sus propias identidades, pero con una esencia común: el paradigma comunitario basado en la vida en armonía y equilibrio com el entorno.* (p. 27)

[22] Refere-se à lenda narrada no início do capítulo. Para os povos originários, as iniciativas e eventos que estão presenciando e vivendo no continente, na atualidade, estão sob essa profecia.

[23] As Cúpulas Continentais de Abya Yala (Cumbres Continentales) são um dos instrumentos privilegiados para articulação dos povos de Abya Yala. Cinco grandes eventos já foram realizados: Iª em 2000 (México), IIª em 2004 (Equador), IIIª em 2007 (Guatemala), IVª em 2009 (Peru), Vª em 2013 (Colômbia). (GRONDIM & VIEZZER, 2021. p. 206).

[24] Desde 1995 ocorrem encontros de guias espirituais dos povos de Abya Yala, chamados de "Encontros da Águia e do Condor", reunindo centenas de homens e mulheres xamãs, curandeiros e curandeiras, sábios e sábias, sacerdotes e sacerdotisas e outras especialidades e denominações. O VII Encontro foi realizado em 2009 (Bolívia) e o VIII em 2012 (Guatemala). (GRONDIM & VIEZZER, 2021. p. 206 e 207).

Nome próprio que abarca todo o continente, Abya Yala[25] também designa esse território hoje conhecido como América[26]. Abya Yala, que significa "terra em plena madureza" ou "terra de sangue vital", foi escolhido pelos povos originários na Cúpula dos Povos de Abya Yala, em 2007, na Guatemala. Enquanto organização faz parte de um processo de construção política de identidade dos povos originários que vivem neste território há milhares de anos, fortalecendo o movimento em direção à descolonização do pensamento, com reflexos na descolonização do modo de viver em sociedade (Grondim & Viezzer, 2021).

> [Abya Yala] é uma expressão afirmativa para superar a expressão eurocêntrica de "índios", criada pelos europeus que generalizaram, em um termo único, a identidade de centenas de povos originários: taínos, astecas, zapotecas, maias, olmecas, mexicas, aimarás, quíchuas, waris, kaxinawas, tikunas, caiapós, terenas, carajás, crenaques, araucanos, mapuches, xavantes, tupis, guaranis, entre tantos outros (*Ibid,* p. 204)[27]

Ao impulsionar as possibilidades e o fortalecimento das culturas regenerativas, Abya Yala emerge como esse campo fértil gestado na ancestralidade dos povos originários, cuja filosofia do *Viver Bem* nos permitirá, talvez, imaginar uma alternativa possível ao colonialismo, ao capitalismo neoliberal e suas nefastas consequências.

A cultura do *Viver Bem* é intrínseca ao Paradigma Abya Yala, ambas importantes referências do presente estudo. A fim de ilustrar e contextualizar alguns dos pilares primordiais que sustentam as cosmopráxis das civilizações andina e amazônica, seguirá breve explanação da iniciativa implementada com a experiência de criação da *Universidad/Pluriveridad Intercultural Amawtay Wasi* (UIAW/Equador), a partir da qual poderemos nos acercar de alguns dos fundamentos que constituem esse paradigma.

Em breve panorama do campo da Educação, ainda que esteja assegurado pelas comunidades indígenas o direito legal de oferta e acesso à educação própria em todos os níveis de ensino, somente nas últimas décadas as comunidades indígenas na América Latina alcançaram o direito a *educação escolar específica, diferencial, intercultural, bilíngue e comunitária*. No Brasil, pela primeira vez, a Constituição Federal de 1988 no Artigo 210, previu às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na organização do currículo escolar.

---

[25] Na Cúpula dos Povos de Abya Yala, que aconteceu na Guatemala em 2007, este movimento foi definido como: (...) *um espaço permanente de enlace e intercâmbio, onde convergem experiências e propostas para que juntos enfrentemos as políticas de globalização neoliberal e possamos lutar pela libertação definitiva de nossos povos irmãos, da Mãe Terra, do território, da água e de todo o patrimônio natural para viver bem* (Grondim & Viezzer, 2021. p. 204). O tema *Abya Yala*, enquanto cosmovisão ameríndia e o *Viver Bem* como um de seus constituintes, serão retomados mais adiante.

[26] Outra definição de *Abya Yala*: Nomenclatura utilizada por diversos povos indígenas que significa afirmação das identidades nativas nos territórios colonizados. Abya Yala significa "terra em plena madureza" ou "terra de sangue vital"; ou até mesmo, como prefere Mignolo (2005); "mudança brusca" ocasionada pela invasão dos territórios Abya Yala (Silva, 2019).

[27] A definição desse movimento continental foi idealizada na Cúpula dos Povos de Abya Yala, em 2007 (Guatemala).

Os programas oferecidos às comunidades indígenas durante muito tempo vieram imbuídas de um projeto de branqueamento cultural, ou seja, serviam como instrumento de inserção do sujeito indígena na cultura e nos valores da sociedade branca e dominante. Essas práticas escolares desconsideravam as práticas, os saberes, a língua e os conhecimentos das comunidades nas quais estavam inseridas, impondo os valores e a racionalidade própria da sociedade hegemônica ocidental.

No que tange à educação superior, os estados latino-americanos não têm sido capazes de garantir esse direito de oferta e acesso ou, quando muito, o cumprem de modo insatisfatório. É evidente a resistência e a criação de mecanismos estratégicos por parte dos estados e das políticas neoliberais vigentes e dominantes no campo da educação, que dificultam o reconhecimento às iniciativas de instituições de ensino superior criadas e gestadas pelos movimentos indígenas na América Latina (Rosa, 2014).

> [...] los programas de estudio y líneas de investigación de las IES en cuestión, continúan excluyendo tanto las historias, lenguas, y conocimientos de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte. Por lo mismo, estas políticas y programas tampoco resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos, que esos grupos de población, sus organizaciones sociales, y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales, demandam. (Mato, 2014, p. 23)

Aqui trazemos alguns importantes elementos do Paradigma Abya Yala a partir da experiência da *Pluriversidad Amawtay Wasi* do Equador, um dos casos mais representativos do embate com as políticas oficiais do estado equatoriano, arbitrariamente fechada e perseguida pelo governo de Rafael Correa[28]. A *Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi* tem se destacado por sua proposta educativa de vanguarda na ousadia de suas inovações, centrada em uma pedagogia[29] e em valores próprios e cosmovisões ancestrais de uma constelação de povos que viveram séculos na Cordilheira dos Andes.

Diante de todas as condições de saber, conhecimento e compreensão delimitadas sob o marco filosófico conceitual da modernidade ocidental em que os conceitos, as noções e categorias científicas e sociais têm sido criadas, *a Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW/Equador)* "é criada como

[28] O governo de Rafael Correa, eleito presidente em 15 de janeiro de 2007, autodenominou-se como "Revolução Cidadã" por conta das amplas reformas políticas e sociais que promoveu desde então. As políticas sociais para a educação propuseram a excelência acadêmica, garantindo vagas a partir da educação básica somente àqueles que tivessem as melhores notas, um sistema que continua no ensino médio e implica que o acesso à universidade deixe sem vaga milhares de estudantes, obrigados assim a se converter em mão de obra barata. O sistema universitário também viveu um processo de reforma em que todas as grades curriculares tiraram disciplinas responsáveis por ensinar o pensamento crítico e as substituíram por matérias que fossem puramente técnicas, convertendo os novos profissionais em tecnocratas que buscam a eficiência do cargo que desempenhariam mais tarde.

[29] El diseño curricular orientado hacia la sabiduría implica el fortalecimiento de cuatro grandes ámbitos que solo metodológicamente pueden ser independizados; en la práctica educativa todo lo que se hace apunta al fortalecimiento simultáneo de los cuatro saberes. Estos ámbitos son: Saber ser; Saber conocer; Saber hacer; Saber convivir. (https://www.uaw.edu.ec/about-us/)

uma das maneiras de abrir espaços interculturais que acolham novas reflexões, debates e discussões, de modo a criar uma nova condição social do saber" (UNESCO, 2004. p.163). Nesse sentido, sua proposta acadêmica curricular é considerada por seus idealizadores como em permanente construção e na qual é apontado um estudo preliminar de suas bases filosóficas e conceituais no intuito de contribuir para criar nova condição social do saber;

> [...] como um entretecer-se de conhecimentos e aprendizagens ancestrais e modernas, iluminadas pela interculturalidade, como um permanente diálogo de saberes entre diversas racionalidades e culturas, que permitam a cada um dos atores compreender as diferentes realidades (UNESCO, 2004. p. 143).

Abrindo caminhos de vanguarda na atualidade, de implantação e implementação de princípios e práticas ancestrais de Abya Yala, detalhadas a seguir, a Pluriversidad Intercultural Indígena se propõe ao projeto de descolonização da ciência e da educação, recuperando "[...] nuestros saberes, nuestras propias visiones del mundo, nuestra formas de educación propia, nuestra ciencia, y todo ello por la vía de los procesos educativos autónomos y propios" (Sarango, 2009, p. 208). Autonomia essa que tem sido negada pela imposição dos modelos ocidentais hegemônicos de fazer ciência e produzir conhecimento; pela globalização neoliberal que descaracteriza organizações e saberes próprios numa tentativa de reduzir pessoas à condição de consumidores.

Nessa perspectiva, os autores consideram como eixo central da criação da *Universidad/Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi*[30] (UIAW), "a noção de interculturalidade, como proposta para aceitar a diversidade e construir um mundo mais justo, equitativo e tolerante" (p. 164); pensada na dimensão teórica epistêmica, mas também nas dimensões deontológica e ética.

Conforme Sarango (2009), a *Amawtay Wasi* tem como missão: "[...] Contribuir para a formação de talentos humanos que priorizem uma relação harmoniosa entre a Mãe Natureza e o Ser Humano, sustentando-se no bem viver comunitário como fundamento da construção do Estado Plurinacional e da Sociedade Intercultural" (*Ibid,* p. 193). Representa uma oportunidade de empreender um diálogo teórico-prático nesse âmbito, o que requer a construção de novos arcabouços conceituais, analíticos, teóricos, nos quais vão sendo gerados novos conceitos, categorias e noções, no âmbito da interculturalidade e da compreensão da alteridade (p. 164). Assim sendo, a *Amawtay Wasi* (Casa da Sabedoria) germina, nesses tempos de *Pachakuti*, nesse tempo de transição no qual firma suas raízes na trama do *paradigma da complexidade* e renasce e floresce desabrochando na *relacionalidade*.

[30] *AMAWTAY WASY* são palavras quichuas que se traduzem como: *Casa de la Sabiduria.*

> No campo educativo, a Amawtay Wasi se insere na transição do paradigma da fragmentação, ao da complexidade e relacionalidade, a transferência da ênfase no ensino para a aprendizagem-desaprendizagem-reaprendizagem, da transmissão do conhecimento à geração e autoconstrução de/por ele mesmo, do acúmulo de informação à compreensão e integração do conhecimento, à emergência do saber e saber-fazer (UNESCO, 2004. p. 169). (livre tradução)

Esclarecendo essa perspectiva, o *paradigma da fragmentação*, que dominou a reflexão e ação do mundo durante estes últimos séculos, deixou o legado de uma visão de mundo e de universo como uma grande máquina montada com várias peças; emerge assim, a ideia de indivíduos, coletivos e sociedades divididas em incontáveis compartimentos isolados, com muito pouca ou nenhuma relação entre si. Por sua vez, como o demonstram os referenciais pautados pela *Amawtay Wasi*, o *paradigma da complexidade* contempla três princípios básicos: o princípio dialógico, que coloca em diálogo lógicas distintas; o princípio da recursividade, que permite a perspectiva da auto-organização, do equilíbrio dinâmico e da recursividade; e o princípio hologramático, que dá conta da forte relação entre as partes e o todo, sem ignorar uma ou outra. A partir destes três princípios, surge a ideia da emergência de novas qualidades nas organizações, qualidades diferentes às dos seus elementos e que se retroalimentam sobre elas (*Ibidem*, p. 169). O princípio da relacionalidade, enquanto conceito chave da racionalidade Abya Yala, se dá no marco de uma cosmovisão de caráter múltiplo, isto é, no seio de uma unidade entendida como diversa; logo a seguir, visto em maiores detalhes.

A proposta apresentada pela UIAW é fruto de intensas e rigorosas reflexões de experts e representantes da civilização andina, com base na expressão viva das culturas e da diversidade de grupos étnicos; a qual inspira "um novo projeto humano e a possibilidade de fortalecer o tecido social e cultural até alcançar, de forma estável e duradoura, nas próximas décadas, a paz e o Bem Viver em todos os confins do planeta*"* (Ospina, 2004, p. 146, tradução nossa)[31].

> No continente latino-americano em que tradicionalmente a educação superior tem se sustentado na racionalidade ocidental eurocêntrica e se imposto desde a colonização do conhecimento e do saber, a Pluriversidad Amawtay Wasi, se põe como importante marco na construção de uma nova maneira de se apropriar dos saberes e produzir conhecimento "[...] a partir de parâmetros bioéticos ou de respeito à natureza e, portanto, a todos os seres que habitam o cosmos (Amawtay Wasi, 2014, tradução nossa).[32]

[31] [...] Proposta que inspira um novo projeto humano e a possibilidade de fortalecer o tecido social e cultural até alcançar, de forma estável e duradoura nas próximas décadas, a paz e o bem-estar em todos os cantos do planeta. (UNESCO, 2004. *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Prólogo de Gustavo López Ospina, Director de Comunicación e Información para América Latina y el Caribe y Representante de la UNESCO para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela). (livre tradução)

[32] "a partir de parâmetros bioéticos ou de respeito à natureza e, portanto, a todos os seres que povoam o cosmos" (AMAWTAY WASI, 2014) (livre tradução).

Assim, apesar dos intentos colonialistas que perduram, o mundo ancestral continua vivo no cotidiano de muitas comunidades, tornando essas experiências privilegiadas para se pensar as mudanças em nosso paradigma civilizatório, correções de rota que se impõem na atualidade planetária; ilustradas no presente estudo pela breve aproximação às culturas regenerativas de ecovilas e pelas tradições dos povos originários, nas quais há uma potência intrínseca que pode transcender a própria realidade indígena. Longe de ser um retrato do passado, suas cosmopráxis, seus modos de vida, as reflexões e os aprendizados daí oriundos podem subsidiar os debates globais e locais, geradores de possibilidades presentes e futuras, favoráveis ao emergir de novos paradigmas. Afinal, "os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiência e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade colonial" (Acosta, 2016, p. 24).

Nesse sentido e intencionalidade, enquanto espaço de reflexão e proposição de novas formas de conceber a construção do conhecimento e as relações sociais pautadas no fortalecimento simultâneo no âmbito dos quatro saberes – saber ser; saber conhecer; saber fazer; saber conviver – são delineadas as bases filosóficas e conceituais da *Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi*, fundadas sob quatro princípios que se constituem no âmbito do Paradigma Abya Yala e integram, de diferentes maneiras, a cosmopráxis do mundo andino e amazônico[33], em particular, nos quais estão colocadas possibilidades de se pensar alternativas para além da ótica eurocentrada ocidental; quais sejam: o princípio da relacionalidade, o princípio da dualidade complementar, o princípio vivencial simbólico e o princípio da reciprocidade; apresentados pela UNESCO na inspiradora obra *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir* (2004)[34]; a seguir detalhados.

Princípio da Relacionalidade

O Princípio da Relacionalidade no mundo indígena considera que "todos os elementos que compõem a totalidade estão intimamente relacionados entre si, são seres vivos que se complementam, relacionam e se autoregulam" (UNESCO, 2004, p. 165, tradução nossa).[35]

[33] O presente estudo segue a nota terminológica de Viveiros de Castro: "A variação entre os determinativos 'amazônico' e 'indígena', nas páginas que seguem, não é rigorosa. Em certos momentos, 'amazônico' refere-se apenas aos povos da floresta homônima; em outros, ele é uma sinédoque que designa todas as culturas das chamadas 'terras baixas' da América do Sul; em outros, enfim, ele indica apenas o foco principal do livro — ou os limites de minha ignorância etnográfica —, sem implicar a exclusão de outros povos americanos. O pressuposto de base é a existência de uma unidade histórico-cultural profunda de toda a América indígena" (Viveiros, 2001).

[34] UNESCO. *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. 2004.

[35] "El principio de la relacionalidad en el mundo indígena sostiene que todos los elementos que conforman la totalidad [...] estão intimamente relacionados entre si, son seres animados que se complementan, relacionan se y autoregulan" (p. 165).

Com base na premissa de que a "análise das relações socioculturais[36] [...] no mundo indígena determina uma multisíntese das ações comunitárias com o objetivo de alcançar um bem viver em consonância com os ritmos de Pachamama" (*ibidem*, p. 165, tradução nossa)[37], a construção do conhecimento indígena se formula a partir de uma prática de aprendizagem comunitária, desde sua própria realidade, em profunda interrelação com a terra, com seu território (*Pachamama*); na qual o indivíduo, a comunidade, "é parte integral dessa realidade; portanto, corresponde a uma proposta integral e coletiva em que o indivíduo se dissipa para formar o grande tecido transcendental que são os conhecimentos indígenas" (p. 165, tradução nossa)[38].

> O conceito chave da *racionalidade Abya Yala* se fundamenta no *princípio da relacionalidade*, que se refere mais à ideia de multidimensionalidade; isto é, à perspectiva hologramática[39] no sentido da profunda relação entre as partes e o todo. A relacionalidade se dá no âmbito de uma cosmovisão de caráter múltiplo, isto é, no seio de uma unidade entendida como diversa; são os tecidos em conjunto reciprocamente vinculados que se entretecem eles mesmos. É uma percepção relacional na qual todos os elementos estão integrados, articulados, interconectados (UNESCO, 2004. p. 165, tradução nossa).[40]

Em *Caminhos para a cultura do Bem Viver* (2020), o pensador e liderança indígena Ailton Krenak compartilha um pouco da cosmovisão de seu povo em que expressa essa compreensão da unidade entendida como diversa, na profunda interrelação com a terra, com seu território (*Pachamama*), na qual o indivíduo, a comunidade, é parte integral dessa realidade:

> [...] Terra é a nossa ecologia! Esse maravilhoso organismo da Terra é a ecologia que existe em nós, no nosso corpo (p. 16). [...] O ser Krenak é uma constituição de pessoa formada por um sentimento coletivo. O ser Krenak não consegue se constituir sozinho. Para além da experiência de responsabilidade social, responsabilidade com o outro, que é o que constitui cidadania, a experiência de ser para nós implica uma filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra. É por isso que o Watu é o nosso avô. O rio Doce, Watu, nós cantamos pra ele, nós conversamos com ele e desenvolvemos uma consciência, desde pequeno, que aquele ser é vivo, que ele tem personalidade, ele tem humor (p. 25).

---

[36] "Conhecida no mundo indígena [Andino] como *tinkui*: se traduz como *encontro* na língua Aymara" (p. 165).

[37] "El análisis de las relaciones socio-culturales [...] determina una multisíntesis de las acciones comunitarias con el objetivo de lograr un bien vivir en consonancia con los ritmos de la Pachamama".

[38] "La construcción del conocimiento obedece a una propuesta integral y colectiva donde el individuo se desvanece para formar el gran tejido transcendental que son los conocimientos indígenas".

[39] Princípio **hologramático**, diz respeito à imbricada relação entre a parte e o todo, onde o todo é maior ou menor que a soma das partes, sendo que o todo contém a parte e nela está contido. Portanto, a própria idéia **hologramática** está associada à idéia recursiva que, em parte, está ligada à idéia dialógica.

[40] "El concepto clave de la racionalidad Abya Yala se fundamenta en el principio de la relacionalidad, que hace referencia más a la idea de multidimensionalidad; esto es a la perspectiva hologramática en el sentido de la profunda relación entre las partes y el todo. La relacionalidad se da en el marco de una cosmovisión de carácter múltiple, esto es en el seno de una unidad entendida como diversa; son los tejidos en conjunto recíprocamente vinculados que se entretejen ellos mismos. Es una percepción relacional en la cual todos los elementos están integrados, articulados, interconectados."

Princípio da Dualidade Complementar

Na sabedoria indígena, o Princípio da Dualidade Complementar aponta uma maneira muito própria de entender a realidade, em que os opostos se tornam complementares e não contraditórios. "A inclusão dos opostos complementares em um ente completo e integral", que é o resultado da coexistência entre partes contrárias e complementares expressas em uma terceira entidade que logo se torna um todo. [...] "Significa o compartilhar e a possibilidade de encontrar um novo elemento produto da complementação do par primordial" (p. 166).

Princípio Vivencial Simbólico

O Princípio Vivencial Simbólico faz referência aos mitos de origem, às festividades ritualísticas, à gestualidade, à linguagem simbólica e aos lugares sagrados íntimamente relacionados entre si e com as atividades cotidianas que permitem o *estar sendo* e a coesão comunitária para reafirmar a identidade cultural (UNESCO, 2004. p.166, tradução nossa).

O mito traz o símbolo no cerne de sua estrutura como uma maneira de mediação da realidade. O símbolo, por sua vez, é o veículo para expressar ideias sobre a origem mítica e crenças sobre a natureza e o cosmos; além de representar os arquétipos dos centros sagrados, que reconstróem a concepção cosmológica indígena.

Por sua vez, o comportamento do ser humano é simbólico e se expressa mediante uma gestualidade simbólica, isto é, confere significados aos fenômenos físicos em quase todos os aspectos de sua vida diária.

Entretanto, para a racionalidade ocidental, os símbolos e a linguagem simbólica são compreendidos de modo mais restrito, como imagem, desenho ou algo de pouca importância; então, é incompreensível para essa *visão de mundo* que os símbolos e a linguagem simbólica sejam mediadores entre diversos planos da realidade, como ocorre no pensamento indígena (e outras concepções[41]).

> Nessa perspectiva, a *linguagem símbolo* se apresenta como uma questão chave para dar respostas aos fundamentos axiomáticos; é a ponte entre a comunidade macrocósmica e a comunidade microcósmica, mediados pela comunidade do *aqui e agora*; é o vínculo entre o visível e o não visível, entre o mundo explicado e o

[41] Como, por exemplo, a concepção biocêntrica : Educação que se propõe a colocar a preservação da vida no centro de toda atividade humana; a própria vida, a vida do outro e de todo ser vivente numa vinculação com a totalidade.

> implicado, pois transcende a razão e a lógica ocidental (UNESCO, p. 171, livre tradução).

Na concepção da racionalidade ocidental, ao privilegiar a razão em detrimento dos outros sentidos e compartimentalizar o apreender do/no mundo, é incompreensível que os símbolos e a linguagem simbólica sejam mediadores entre diversos planos da realidade. "A *vivencialidade relacional* deixa de fazer parte do conhecer, ocorre uma cisão e algo se interpõe entre o indivíduo e o símbolo e sua linguagem, assim como, com a realidade e consigo mesmo" (*Ibidem,* p. 171).

> [...] deixamos de nos relacionar, o que nos converte em estranhos de nós mesmos, seres fragmentados, presa fácil da desintegração, descoesão e desmobilização, da desesperança, desde que se rompeu com a ponte relacional que encarna os símbolos e os processos de simbolização, temos esquecido sua função mediadora e de coesão, seu potencial fecundador e gerador de vida, de vivencialidade, de relacionalidade (UNESCO, 2004, p. 171, tradução nossa).[42]

Sabemos que os símbolos têm alto poder na compreensão do ser humano enquanto ser social, em como se constitui a si mesmo e à sua cultura. Como aponta Tassinari (xxxx), podemos chamar de *cultura*[43] o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações. Destaca ainda a autora, "enquanto conjunto de símbolos, a cultura é produto de uma capacidade inerente à espécie humana e que a diferencia dos outros animais: o pensamento simbólico" (p.448). Significativa também, a noção de *símbolos compartilhados*, os quais pressupõe o *Um* e o *Outro*, em um jogo de *pontos de vista* [conceito de Viveiros] em que ambos são sujeitos, e o que nos interessa não é 'nem o Outro nem o Um', mas a 3ª margem, o *entrelugar* em infinita metamorfose. Ou seja, a alteridade como constituinte intrínseca da relação.

Princípio da Reciprocidade

Para os autores, o intercâmbio de saberes é fundamental no mundo indígena e a reciprocidade dá vida à aprendizagem. A expressão que, nesse entendimento, resume a reciprocidade é: "*primeiro tem que dar, para receber*". Condicionante que implica necessariamente o cumprimento do dar para

[42] [...] estos se han -nos hemos- desrelacionado, lo que nos convierte en extrãnos de si mismos, nos convierte en seres fragmento, somos presa fácil de la desintegración, la descohesión, de desmovilización, la desesperanza, puesto que hemos roto com el puente relacional que encarnan los símbolos e os processos de simbolização, hemos olvidado su función mediadora y cohesionadora, su potencial fecundador y generador de vida, de vivencialidad, de relacionalidad.

[43] [...] a noção de cultura com a qual a Antropologia trabalha atualmente está menos ligada a costumes, técnicas, artefatos *em si,* e mais relacionada ao significado que estes têm no interior de um código simbólico (Tassinari, 1995).

receber, "é um princípio que marca os tempos e os espaços indígenas, que os torna dinâmicos e que desenvolve no humano o eterno recíproco", num ciclo em que ao entregar sabedoria e cumprir com o primeiro condicionante de dar, o ciclo de aprendizagem sempre encontrará sentido, ao receber e novamente entregar conhecimento no interior de um ciclo dinâmico que recomeça; do contrário o não cumprimento deste princípio interrompe a construção coletiva do conhecimento (p. 167).

A partir desses princípios, pode-se compreender o paradigma Abya Yala sustentado em uma *relacionalidade vivencial simbólica*; "se não há uma relação vivencialmente simbolizada não há o *'estar siendo'* ". É uma racionalidade[44] que considera seu ambiente natural e cósmico como vivo, não faz diferença entre seres vivos e não vivos. Racionalidade esta que, de certa maneira, se aproxima, converge e dialoga com a ontologia relacional do Perspectivismo ameríndio proposto por Viveiros de Castro; como será visto no capítulo 3 (Tópico 3.3) deste estudo.

> A relação não é entre sujeito e objeto, mas entre sujeito e sujeito; a natureza é considerada como ser. *Pachamama* está viva, o *Pachaychay* é o cosmos vivo, o sol, a lua, a água, o ar, as pedras, estão vivas; ao ser uma relação entre sujeitos o que se busca é uma relacionalidade simbolizada com todos eles: ritual, complementar, recíproca, proporcional e correspondentes realidades (UNESCO, 2004. p. 171, tradução nossa).

Logo, sustentada pelos princípios ancestrais de Abya Yala, a experiência de *Amawtay Wasi* (*Casa de Sabiduría*) consolida a ideia de que "a interculturalidade implica partir do reconhecimento da coexistência de diversas racionalidades: analítica, dialética, fenomenológica, estrutural, hermenêutica, complexa, andina, amazônica, oriental, entre outras". Portanto, numa perspectiva epistemo-filosófica voltada ao enfoque intercultural, *Amawtay Wasi* compreende que "cada uma dessas racionalidades está fortemente articulada a diversas culturas, a experiências coletivas de realidades diversas, a pressupostos ou "mitos fundantes" sobre os quais se sustenta" (*Ibidem,* p. 173, tradução nossa).

> Nesta perspectiva intercultural, as diversas racionalidades respondem a cosmovisões diferentes, a axiomas distintos, os quais dão respostas reflexivas e práticas a questões-chave relacionadas com a natureza da realidade (questão ontológica), as relações e possibilidades de conhecimento dessa realidade (questão epistemológica) e o(s) possível(is) caminho(s) do conhecimento (questão metodológica) (*Ibidem,* p. 173, tradução nossa).

Em *Abya Yala* a busca fundamental é a sabedoria*,* o que será possível mediante "a vivencialidade, a festividade, a ritualidade, a simbolização da vida. A linguagem é simbólico vivencial e

[44] "Como *racionalidade* entende-se as formas de pensar e sentir de maneira unitária" (p. 165, tradução nossa).

forma parte do conjunto do entrelaçar da vida que, nesse entretecer vai se autocriando, auto-organizando, autogerando" (*Ibiden,* p. 171, tradução nossa)[45]*.* Nesta perspectiva, ainda pautados nesses referenciais, a linguagem símbolo se apresenta como "ponte entre a comunidade macrocósmica e a comunidade microcósmica, mediados pela comunidade do aqui e agora; é o vínculo entre o visível e não visível, entre o mundo explicado e implicado, pois transcende a razão e lógica ocidental" (UNESCO, 2004. p. 171).

Portanto, assim podem ser pontuados os elementos que compõem os quatro princípios constitutivos do paradigma *Abya Yala*:

> *Racionalidad relacional-vivencial; *Relacionalidad como ser: complementaria, recíproca, correspondiente y proporcional; *Hologramática: fuerte relación parte-todo; *Simetria espiral: los tejidos que se entretejen a si mismos; *Todo está vivo: cosmos, planetas, seres, "pachamama"; *Chakana: puente cósmico[46]; **Runa*: ser humano, ser cósmico: SER-ESTAR-HACER "Escucha-siente la tierra, el paisaje"; *Visión festiva-ritual-transceptual; *La realidad es "soñada", "vivenciada", "festiva", simbolizada; *Relación Sujeto-Sujeto son indisociables: son co-constructores de realidad, de objetividad (no hay relación S-O [Sujeito-Objeto]); *Conocer-aprender significa: realizarlo celebrativamente, simbólicamente, en un espacio tiempo circular-espiral, en el poder del ahora; *Visión multidimensional, reversible, en una dinámica tensional, polisémica, polivalente, polisimbólica, en un diálogo intercutural permanente por el "bien vivir" (UNESCO, 2004, p. 170).

Assim que, o *Viver Bem* enquanto modo de vida, cosmopráxis fundada em princípios e práticas dos povos originários, pode ser considerado horizonte político inovador, agregador e importante referência para se pensar outro modelo de organização social, outro tipo de civilização, outro mundo possível, pautado por racionalidade relacional-vivencial, em permanente diálogo intercultural. Tal paradigma exige abertura epistêmica e mudança radical nas perspectivas de mundo, no âmbito da interculturalidade e da compreensão da alteridade, da ordem do paradigma da complexidade e da relacionalidade.

Não se trata de uma solução monocultural, mas sim de apontar saídas emancipatórias com base no que já é vivenciado no âmbito das re-existências dos povos originários, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras e comunidades intencionais como as ecovilas. Como pontua Acosta, "sem

---

[45] " [...] la vivencialidad, la festividad, la ritualidad, la simbolización de la vida; el lenguaje es simbólico vivencial que forma parte del conjunto del entretejido de la vida que en ese entretejerse se va autohaciendo, autoorganizando, autogenerando" (p. 171).

[46] Chacana - Símbolo dos povos andinos dos Andes Centrais, a estrutura da cruz Inca carrega em si vários significados e uma interpretação profunda da vida. Reflete os três mundos (Hanaqpacha – superior, Kaypacha – face da terra , Ukhupacha – inferior e interior), com um disco central representando o Hatun Inti (o Divino Sol Central). A representação inca da constelação Cruzeiro do Sul descrito como poder simbólico para a ponte entre o céu e a terra, o principal ponto de entrada para mundos paralelos; um símbolo da simetria divina e equilíbrio. Trata-se de uma cruz quadrada, simétrica, volumétrica, esférica e cúbica ao mesmo tempo (quadratura do círculo) com eixos claros de orientação e relacionalidade; conserva em seu centro o momento articulador e dinâmico: a *chakana*. Trata-se de uma cruz de ordem quinária, simbólica, que **representa a unidade da diversidade**, que mantém permanente tensão de correspondência, complementariedade e reciprocidade entre seus diversos componentes [...] aspectos que em sua conjunção e polilógica dão conta da relacionalidade complexa (UNESCO, p. 181).

esquecer e menos ainda manipular suas origens ancestrais, [o Viver Bem] pode servir de plataforma para discutir, consensualizar e aplicar respostas aos devastadores efeitos das mudanças climáticas e crescentes marginalizações das violências sociais"; contribuindo, assim, para uma "mudança de paradigmas em meio a crise que golpeia os países outrora centrais" (2016, p. 33).

Portanto, torna-se premente encarar o desafio de romper com as estruturas de um capitalismo neoliberal nefasto, predatório, excludente, gerador de desigualdades e injustiças; mantenedor de estruturas que perpetuam as colonialidades, o patriarcado e as hierarquias autoritárias, a padronização e o consumismo. Assim como, buscar construir alternativas antisistêmicas, não cooptáveis pelo modelo hegemônico, que apontem caminhos possíveis para que a existência humana possa ser resignificada em suas relações sociais, interculturais e com toda a vida planetária. Diversos são os caminhos alternativos que ainda existem, sobrevivem e *(re)existem*[47] nas margens do sistema, nas diversas lutas de resistência travadas em todo o mundo[48]; mesmo diante do contexto atual de crises sobrepostas a que a humanidade se vê obrigada a encarar e assumir sua responsabilidade. O *Viver Bem*, herança da ancestralidade dos povos originários andinos e amazônicos, é uma dessas alternativas que nutrem o paradigma comunitário de Abya Yala, eleito como imprescindível referência no presente estudo do contexto de vida de crianças indígenas e de ecovilas, genuínas produtoras de culturas regenerativas de vida.

1.1.2 O Bem Viver – Princípio de vida

> No cerne do Bem Viver – com projeção global, inclusive – está implícito um grande passo revolucionário que nos leva a caminhar de visões antropocêntricas a visões sociobiocêntricas, assumindo as consequências políticas, económicas, culturais e sociais dessa transição (Acosta, 2016).

Na atualidade, o *Viver Bem* emerge a partir da cosmovisão dos povos originários na radicalidade da contraposição à crise civilizatória e ambiental provocada pelo capitalismo e seu aporte ideológico, com os modos de vida que têm promovido no mundo, alicerçado no individualismo e no racionalismo gerados pelo Ocidente, desde que impôs seu pensamento por meio dos processos de

[47] Com este conceito, Porto-Gonçalves busca enfatizar que a resistência promovida pelas classes populares e indígenas ao longo dos séculos – desde a Conquista até os dias atuais - representa também uma ressignificação ou reinvenção de sua própria existência – de suas condições de vida e de luta - em conjunturas que se alteram ao longo do tempo, porém, sem perder de vista um elemento original: o colonialismo interno (Porto-Gonçalves, 2002).

[48] "São justamente muitos destes inúmeros movimentos, dos pingüinos chilenos ou dos secundaristas paulistanos, passando por comunidades indígenas, quilombolas ou camponesas, até as cooperativas de economia solidária, que vêm resistindo há tempos a esse projeto neocolonial e construindo alternativas ao capitalismo e ao colonialismo do século XXI" (Dilger & Filho, 2016).

colonização e neo-colonização. Cada vez mais se torna evidente que "el capitalismo es el suicídio lento de la humanidade" (Linera, 2010b, p. 9).

> O Ocidente já sabe que não é viável a forma de vida a que levou a humanidade. Os países no afã de desenvolvimento, de progresso, orientados unicamente para a produção de riquezas vêm gerando desequilíbrios e deteriorando a Mãe-Natureza, competindo para elevar seu nível de PIB e ser catalogados como países desenvolvidos (Mamani, 2010). (tradução nossa)

Enquanto conceito, o Bem Viver é amplo e aberto, de origem múltipla e vem germinando a partir de múltiplos atores sociais, diversos contextos e escalas territoriais e políticas do mundo. A expressão *Sumak Kawsay* – traduzida para o castelhano como *Buen Vivir* – provém do Kiwchua e forma parte do legado conceitual e vital dos povos andinos originários.

> *Sumak kawsay* é a expressão de uma forma ancestral de ser e estar no mundo. O "bem viver" expressa, refere e concorda com aquelas exigências de "décroissance" de Latouche, de "convivialidade" de Ivan Ilyich, de "ecologia profunda" de Arnold Naes. O "Buen vivir" inclui também as propostas de descolonização de Aníbal Quijano, Boaventura de Souza Santos e Edgardo Lander, entre outros. O "bem viver" é mais uma das contribuições dos povos indígenas de Abya Yala, aos povos do mundo, e faz parte de sua longa trajetória na luta pela descolonização da vida, da história e do futuro (Dávalos, 2008).

Krenak (2020), narrando sobre a origem do conceito *Bem Viver*, faz referência a essa cosmovisão ancestral e nos conta da chegada daquele ao Brasil, mediada por outra língua (o Espanhol ou Castelhano) - *Buen Vivir*:

> [...] nossos parentes Quechua, Aymara [...] tinham, em comum, uma cosmovisão, em que essa cordilheira viva, cheia de montanhas e vulcões, todos aparentados uns dos outros, tem um significativo nome de *Pachamama*, Mãe Terra, coração da Terra. [...] [eles] têm uma palavra que é *Sumak Kawsai,* expressão que nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo... que tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão (Krenak, 2020, p. 6).

A potência do *Bem Viver* em parte resulta da incompletude de sua definição e alcance, na medida em que, ao mesmo tempo que 'não se deixa' ser encarcerada pelo reducionismo da racionalidade do pensamento ocidental, exige uma abertura epistêmica e mudança radical nas perspectivas de mundo, no âmbito da interculturalidade e da compreensão da alteridade, da ordem do paradigma da complexidade e da relacionalidade.

Ao mesmo tempo, Bruce (2016) destaca outros aspectos sociohistóricos e políticos sobre o emergir do Bem Viver, ao ser assumido por governos nacionalistas e populares, tais como: o Estado Plurinacional e Comunitário como os de Evo Morales (2006) na Bolívia, com o *Vivir Bien*; e no Equador, com a Revolução Cidadã de Rafael Correa (2007), com o *Buen Vivir*. Nesses países, na ocasião comprometidos com a redefinição dos pactos sociais de seus respectivos Estados-Nação a partir da incorporação desse conceito e tudo o que este implica, o Bem Viver foi institucionalizado pelo Estado e inscrito em suas novas Constituições, referendadas pelo povo. Porém, como destaca a autora, referenciando Acosta (2016, p. 26), "colocar o Bem Viver na Constituição não será suficiente para superar um sistema que é, em essência, a civilização da desigualdade e da devastação".

Segundo a autora, a relevância que o *Bem Viver* ganha nesses governos se dá em razão do gradativo protagonismo dos povos originários que se impunha e se apresentava para as lutas desde um lugar de resistência ao colonialismo interno e em favor de uma nova agenda política, de caráter supra-comunitário, que alcançasse o Estado Nacional com vistas à transformação de toda a realidade. A isso, soma-se a busca por possibilidades para se escapar da crise neoliberal que assola o continente, conferindo ênfase às experiências populares e, mais especificamente, às experiências populares originárias. Ao mesmo tempo, alguns setores das esquerdas também buscam soluções para a crise da modernidade, voltando sua atenção para sujeitos negados anteriormente "no rol da luta de classes, mas que têm nas suas teorias e práxis uma tradição comunitária que pôde lhes servir de inspiração".

Como destaca Pablo Solón, "el fracaso del socialismo soviético, la ausencia de paradigmas alternativos, el avance de las privatizaciones y la mercantilización de múltiples esferas de la naturaleza, incitaron un proceso de reaprendizaje de las prácticas y visiones indígenas que estaban devaluadas por la modernidad" (2016, p. 12-13). Assim que, a despeito "dos limites intrínsecos às operações formais e aos intentos das forças conservadoras de impedirem os desdobramentos do reconhecimento do Bem Viver como um valor que orienta as ações do Estado" (Bruce, 2016. p.04), a cultura de vida do *Viver Bem* provoca a reflexão crítica necessária para repensar o atual modelo vigente e nos oportuniza vislumbrar caminhos emancipatórios.

Desse modo, o *Viver Bem* configura, ao mesmo tempo, um *antigo e novo paradigma* com base em princípios e valores ancestrais herdados dos povos originários de Abya Yala (hoje conhecida como América), cujo propósito é de cuidar do equilíbrio e da harmonia que constitui a vida. A multiversidade desse campo inspira o emergir de uma nova sociedade, tão necessária quanto urgente na atualidade, diante dos conflitos socioambientais, culturais e econômicos resultantes da lógica produtivista e consumista dominante das sociedades modernas, fruto da herança eurocêntrica, etnocêntrica,

escravocrata, patriarcal e colonialista que atravessa tempos e espaços na história da humanidade; sustentada pela ganância e pela ruptura do equilíbrio entre o pensar e sentir, privilegiando a expressão e compreensão da vida apenas a partir de uma racionalidade fragmentária, excludente, autoritária, hierárquica e homogeneizadora.

> Reverenciando a Mãe Terra como fonte de todo o bem-viver: água, florestas e montanhas e todos os invisíveis seres da teia da vida constituiam nações de gentes e seres – humanos e não-humanos, antes da ideia do antropocentrismo doentio introduzido pelo pensamento racionalista que passou a dominar as mentalidades (Krenak, Prefácio Abya Yala, 2021, p. 17).

Na perspectiva do pensamento crítico latino-americano articulado com as reflexões da "colonialidade do saber"[49], alguns autores pontuam que o *Viver Bem* é interpretado como uma alternativa civilizacional que difere radicalmente das tradições eurocentradas; se baseia no reconhecimento da diferença e da interculturalidade, os quais se materializam em modos de vida coletiva, comunitária e na concepção da natureza como sujeito; comunitarismo esse, originário das culturas ancestrais, que envolve a totalidade de nossa existência, indo além da comunidade de seres humanos.

Tal concepção se opõe à da Modernidade ocidental, na qual o homem se coloca em um lugar superior em relação a tudo e todos, separado da natureza e, nesse forte viés antropocêntrico, numa sociedade que considera, para o bem-estar humano, o direito de incidir e consumir a Terra; ainda que os "benefícios" e "privilégios" decorrentes desse modelo de sociedade capitalista, consumista e predatória, não sejam para usufruto de todos (Mamani, 2010).

Nesse sentido é que, em contraponto, o Viver Bem é compreendido como um conceito amplo, complexo e dinâmico, o qual traz em si uma cosmovisão diferenciada sobre a relação entre os seres humanos, destes consigo mesmos e com a natureza; e envolve uma concepção filosófica diferenciada de tempo e espaço. Por considerar a vida em sua totalidade, escapa do viés antropocêntrico moderno, no que Acosta define como concepção "biocêntrica" ou "sociobiocêntrica" que "se baseia em uma perspectiva ética alternativa, ao aceitar que o meio ambiente – todos os ecossistemas e seres vivos – possui um valor intrínseco, ontológico, inclusive quando não tem qualquer utilidade para os humanos" (Acosta, 2016, p. 28). Para o autor, um dos aspectos centrais do *Viver Bem* é a "igualdade biocêntrica", pois se configura como condição que favorece a superação da compreensão da natureza como objeto, em defesa de seu reconhecimento como sujeito de direitos.

[49] Campo epistemológico que apresenta perspectivas críticas latino-americanas sobre as Ciências Sociais e a história do nosso continente. (Cf. Lander, 2005).

Mamani[50] (2010), portanto, reconhece o *Viver Bem* como novo paradigma, a partir do qual tudo é vida e deve ser respeitado. Também, relaciona o *Viver Bem* com conceitos de democracia comunitária, Estado Plurinacional, economia distributiva, direitos da natureza, equilíbrio entre natureza e cultura, e o comunitarismo oriundo das culturas ancestrais, compreendido além da comunidade de seres humanos e envolvendo a totalidade da existência planetária.

Importante diferenciar "direitos da natureza", que trata da defesa dos direitos da Mãe Terra ou da natureza, de "direitos ambientais", enquanto herdeiro de uma matriz antropocêntrica que prevê condições ambientais dignas às demandas dos seres humanos. Trata-se, nesse caso, de privilegiar e priorizar as condições de vida humana, em detrimento de todos os outros seres não-humanos, separada da natureza, desprovida de qualquer outra funcionalidade que não seja atender às necessidades do homem (Acosta, 2016, p. 129).

No que se refere aos "direitos da natureza", o campo de lutas pelo reconhecimento dos direitos indígenas se fortalece, ao mesmo tempo em que as crises sobrepostas climática, humanitária e existencial se agudizam, pressionando a humanidade a buscar novos caminhos, nesses tempos de transição. Regulamentações como o *Convênio nº 169* da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, e a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, de 2007, que garantiu aos povos indígenas seu direito à existência, à autodeterminação, ao respeito às suas formas de vida e à soberania sobre seu território, se somam a importantes conquistas no âmbito global em defesa dos direitos da natureza, como a *Carta da Terra* (2000) e a *Declaração Universal dos Direitos da Terra*.

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu, em 2009, o dia 22 de abril como o *Dia Internacional da Mãe Terra*. Na ocasião, o presidente Evo Morales Aymá sugeriu que os 192 governos das Nações Unidas referendassem também uma *Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra* que, em síntese, deveria garantir seu direito à existência, à regeneração, a uma vida sem contaminação e ao equilíbrio tendo em vista toda a interdependência que nos atravessa (Ayma in Mamani, 2010, s/p). A *Conferência Mundial dos Povos sobre Mudanças Climáticas* e os *Direitos da Mãe Terra*, ocorrida na Bolívia, em 2010, ratificou a Declaração representando mais um passo na afirmação desses direitos.

> Qualquer ideal de sustentabilidade só faz sentido se levar em consideração a capacidade de uso e de resiliência da natureza, sua agrobiodiversidade e o reconhecimento do imprescindível papel do homem na garantia dessas condições. Em relação a este último aspecto, significa afastar-se de um ideal falacioso de

[50] Teórico da Coordinadora Andina de Organizaciones Indigenas/CAOI (Equador).

> "santuário verde" de preservação ambiental que não considera os aspectos sociais, mas, sim, incorporar o homem e suas práticas no âmbito dessa preservação. Como já demonstrou Chico Mendes, a luta em defesa da floresta só faz sentido se garantir a permanência dos povos da floresta em suas relações harmônicas e respeitosas com a mesma.

Mediante o reconhecimento dos "direitos da natureza", Acosta pontua ainda a necessidade de compreender o conceito de cidadania de modo mais amplo, conforme sugere Gudynas com o termo "meta-cidadanias ecológicas", considerando que esta "se constrói no âmbito social, mas também no ambiental" (Apud Acosta, 2016, p. 132). Certamente, ainda que do ponto de vista normativo haja avanços nas conquistas dos "direitos da natureza", ainda há um longo caminho até que, de fato, estes sejam levados à prática em todo o mundo. Nesse sentido, Enrique Leff, por sua vez, estabelece como princípio fundamental a noção de que "a construção de uma racionalidade ambiental capaz de descontruir a racionalidade econômica implica processos de reapropriação da natureza e reterritorialização das culturas" (Leff apud Acosta, 2016, p. 116).

Nessa perspectiva, o *Viver Bem* é apresentado como alternativa aos modelos de desenvolvimento que impõem uma visão única de mundo e de progresso, uma alternativa ao modelo de desenvolvimento ocidental com base no consumismo e na concentração de poder e riqueza. Propõe uma forma de vida baseada em valores como a hamonia com a natureza, o respeito à diversidade sociocultural e a reciprocidade entre as pessoas; ao mesmo tempo que, promove a autonomia dos povos e das comunidades para decidirem sobre seus territórios e modos de vida.

> Em aymara se diz "sumaqamañatakija, sumanqañaw", que significa "para viver bem ou viver plenamente é preciso primeiro estar bem". Saber viver implica estar em harmonia consigo mesmo; "estar bem" ou "sumanqaña" e depois saber relacionar-se ou conviver com todas as formas de existência. O termo aymará "suma qamaña" é traduzido como "Viver bem" ou "viver em plenitude" que em termos gerais significa "viver em harmonia e equilíbrio; em harmonia e equilíbrio com toda forma de existência (Mamani, 2010, p. 37. Tradução nossa).

Ainda segundo esse autor, existem muitas nações e culturas em Abya Yala, cada uma com suas próprias identidades, mas com uma essência comum: "o paradigma comunitário baseado na vida em harmonia e equilíbrio com o ambiente". Relata ainda que "[...] os povos ancestrais fizeram florescer a cultura da vida inspirados na expressão do multiverso, onde tudo está conectado, interrelacionado, nada está fora, ao contrário, "tudo é parte de..."; cultura da vida na qual a harmonia e o equilíbrio do *um* e do *todo* é importante para a comunidade (Mamani, 2010. p. 27).

Multiverso vem do conceito de que existem "muitas verdades", e não só uma (universo). Em outras palavras, trata-se, assim, de considerar o "multiverso", um contexto onde existem muitas verdades, muitos sujeitos, "onde tudo está conectado, interrelacionado, nada está fora, ao contrário, 'tudo é parte de'; a harmonia e o equilíbrio de *um* e do *todo* é importante para a comunidade" (Mamani, 2010, p. 27. Tradução nossa).

Na perspectiva da interculturalidade e do *Viver Bem*, temos expresso em Pablo Dávalos que,

> [...] para desmarcarse de la etnofagia del multiculturalismo, los movimientos indígenas han propuesto una forma diferente de contractualidad y de socialidad. Esta demanda de abrir la contractualidad liberal para que pueda albergar en su interior las diferencias radicales que atraviesan y constituyen a las sociedades, se expresa en su proyecto de Estado Plurinacional y su demanda de construir una forma diferente de relacionarse con la naturaleza y con la sociedad, de manera convivial y respetuosa, se expresa en su noción del Sumak Kawsay (la Vida Plena) (Dávalos, 2011, p. 12).

Nesse ponto, é pertinente e necessária a distinção entre os conceitos de *bem-estar* e o de *Bem Viver*, este último pretendido como um dos referenciais teóricos que sustenta o presente estudo. O termo bem-estar é fruto de uma construção da modernidade, distinta da cosmovisão ameríndia, mas "foi a experiência mais avançada que a Europa conseguiu promover depois da II Guerra Mundial, que ficou marcada como a Social Democracia" (Krenak, 2020). Segundo o autor, algumas lideranças européias[51] buscaram instituir a prática do *estado de bem-estar* apoiada em uma economia e uma política em relação à distribição de riqueza. "A política como motor de uma atividade onde a economia iria criar uma distribuição de riqueza a todos, [...] a tudo o que uma nação imagina ser necessário para que as pessoas tenham acesso igual às coisas boas e essenciais para a vida" (p. 8). Entretanto, o que era uma perspectiva de bem-estar para todos, ficou restrita a apenas alguns países muito ricos da Europa e, provavelmente, às classes mais favorecidas economicamente de alguns outros.

Elementos constituintes da modernidade, no plano individual e coletivo, são geradores de problemas relacionados ao estilo de vida moderno, às desigualdades socioeconômicas, ao desequilíbrio e à degradação ambiental; ao mesmo tempo em que produzem, em uma falsa compensação, a cultura do "viver melhor", do "bem-estar", da "qualidade de vida", do "desenvolvimento humano". Foram incutidos pelo sistema capitalista, propagados pelo liberalismo burguês, um modelo de bem-estar a ser alcançado por meio de um ideal e inatingível estilo de vida consumista. Um estilo de vida que na

[51] A Social Democracia, principalmente a partir da Alemanha, teve lideranças muito importantes na Europa, entre eles Willly Brant, Helmut Kohl, e também François Miterrand na França.

verdade, está mais próximo de um 'mal viver'[52], marcado por pobreza e exploração da maior parte da população, pelo individualismo e pelo stress da competição e do consumo insaciável, que leva não só ao adoecimento físico e mental; mas, ainda mais grave, põe em risco a própria viabilidade da espécie humana e da vida no planeta; na medida em que, para atender à demanda de bem-estar para todos no modelo capitalista, seriam necessários vários planetas para (tentar) alcançar o padrão almejado.

Nogueira (2002) apresenta quatro tendências analíticas do termo bem-estar: a utilitarista, que reduz o conceito à ideia de utilidade; a que o reduz à compreensão de acesso a bens materiais; à satisfação das necessidades básicas humanas; e, por último, como algo que depende de capacidades pessoais para alcançá-lo. Nessa tendência, o conceito de Desenvolvimento Humano faz surgir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que considera níveis de renda, educação e saúde, substituindo o uso do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (PNUD, s/d.). Ou seja, o problema de buscar alcançar uma meta inalcançável é pessoal, da ordem do indivíduo; depende dele se esforçar e fazer por onde "merecer" para 'chegar lá, onde a grande maioria nunca chegará. Assim, não se discute a questão estrutural do modo como se organiza o sistema, de como foi feito para que assim fosse, gerador de desigualdades insolúveis.

Em *Caminhos para o Bem Viver* (2020), Krenak demarca as diferentes perspectivas de *Bem Viver* e de *Bem-estar* (p. 13). Para o autor, o bem-estar se apoia na ideia de que a natureza é um recurso a ser consumido pelos seres humanos; e, mesmo que de maneira consciente e responsável, sua ontologia sugere que existe separação entre o ser humano e a natureza. Por isso, o ser humano entende que pode incidir sobre ela explorando seus recursos naturais, como solo, água e agricultura, de modo exaustivo e predatório, com a justificativa de que para se proporcionar o bem-estar humano, se pode consumir o planeta. Até mesmo a utilização da ciência e tecnologia, em grande parte, serve para aumentar a capacidade de exaurir esse organismo.

Dessa forma, diz o autor, para se alcançar a ideia de *bem-estar* a todos, seria necessário destruir o planeta; e pergunta: "Precisaríamos de quantos planetas?". Alerta para o resultado dessa exploração sem limites em que a humanidade está consumindo mais do que o Planeta Terra pode suportar, sob o risco de exaurir seus recursos e provocar uma catástrofe de proporções inimagináveis, que pode levar até mesmo à extinção da própria humanidade.

O Bem Viver ou *Sumak Kawsai*[53], (*sumak qamaña*, em Aymara, ou *teko kavi*, em guarani), por sua vez, expressa a realidade das comunidades indígenas do altiplano andino e da Amazônia; é a ideia

[52] Para usar um termo de Tortosa, José Maria. Maldesarrollo y Mal Vivir. Pobreza y Violencia a Escala Mundial. 2011.

[53] *Sumak Kawsay*, da tradição quéchua; *Sumak Qamaña*, vem da tradição aymara; *Teko Kavi* e *Ñandereko,* dos guaranis; *Shiir Waras*, dos shuar; *Kume Mangen*, dos mapuches, entre outros. No Brasil, a expressão Bem Viver é a que mais tem sido utilizada por movimentos sociais nos últimos anos,

de “viver em plenitude”, em conexão com todas as formas de existência, humanas e não humanas. Considera o ser humano como parte integrante da natureza, “subordinado a uma ecologia planetária; à qual constitui essa vasta biosfera do Planeta, juntamente com todos os outros seres, como um elemento de equilíbrio e regulador” (p. 13).

> Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança, que já me referi a ela como uma dança cósmica (Krenak, 2020).

Claro está, portanto, que o *Viver Bem* caminha na direção oposta à da modernidade ocidental, a qual possui um viés antropocêntrico, está centrada no indivíduo e tem o ser humano como referência, em um lugar de superioridade em relação a tudo e a todos, tornando o universo refém de seus interesses, cujos benefícios e privilégios são restritos a poucos. Além disso, a acumulação infinita do capitalismo neoliberal é contraposta, nas terras do Sul Global pelo *Viver Bem*, como projeto civilizatório com base nos modos de vida dos povos originários, diretamente afetados pela colonialidade; projeto esse que possibilitaria à racionalidade produtiva “decrescer”, colocando em xeque a suposta salvaguarda do desenvolvimento exponencial das forças produtivas para a humanidade.

Todos os povos, em sua cosmovisão, contemplam aspectos comuns sobre o *Viver Bem* que podem nele se articular, é a vida em plenitude. Em palavras vivas e precisas, Mamani (2010) afirma: “saber viver e conviver em harmonia e equilíbrio, em harmonia com os ciclos da Mãe Terra, do cosmos, da vida e da história; e em equilíbrio com toda forma de existência, em um respeito permanente”.

> *Bem viver*, ele é tudo, para nós, povos indígenas, o povo guarani que é o meu povo, representa a vida. Não só a minha vida, mas a vida de todos. *Teko porã*, traduzindo para o português, quer dizer *“bem viver”*. Mas antes do tekó, a gente tem a vida, que é o ar que a gente respira, a água que a gente bebe, a terra, o que a gente depende para viver. E é também de onde surge a vida. *Ekó* é vida, e *tekó* é corpo com vida. Então, meu corpo físico chama *tekó*, porque ele é um corpo com vida. E *tekohá* é o ambiente da vida, o espaço da vida. Nós chamamos de *tekohá* aonde a vida e o corpo tem o seu espaço. E *ñande rekó* é o sistema da vida, aonde está interligado com tudo, plantas, animais, todos os seres vivos da Terra. *Bem viver* para nós é você saber viver e fazer com que as vidas que estão vivendo ali

enquanto na Bolívia, nas versões oficiais de Estado, fala-se em *Buen Vivir* e, no Equador, em *Vivir Bien*. Poderíamos considerar também o *ubuntu,* da África do Sul, ou o *svadeshi; swaraj* e *apargrama*, da Índia, como correlatos. Afinal, mais do que sinônimos, são equivalências de visões de mundo sustentadas na relacionalidade como princípio, na complementaridade, na reciprocidade, na interculturalidade, na correspondência, no comunitarismo, entre outras características que serão abordadas adiante.

> vivam em harmonia, um respeitando o espaço do outro, sem um querer ser maior do que o outro. Nenhuma vida é mais importante do que a outra (Kacica Kerexu, do povo Guarani Mbyá, 2018)[54].

1.2 Colonização e (re)existências dos povos originários do Brasil

1.2.1 Genocídio e (re)existência dos povos originários de Abya Yala[55]

> Desde sua primeira expansão, quando apelava para a busca de "novo mundo", a "civilização européia" já afiava as espadas para a dominação e o assalto. Assim, com uma mão fazia o sinal da cruz e com a outra baixavam o ferro sobre as cabeças das nações que viviam o sonho de um mundo em que todos caberiam: os humanos em comunhão com todos os seres não humanos (KRENAK. 2021, p. 17)[56].

Movida por cobiça e vingança, a colonização no continente *Abya Yala* (hoje América) a partir de 1492, iniciou um período de exploração e extermínio, provocando genocídio e etnocídio contra as nações indígenas originárias deste continente, tragédia histórica que perdura até os dias atuais por meio da exploração, opressão, exclusão, segregação e racismo extremo a que ainda são submetidos esses povos, junto com a dilapidação e devastação de seus territórios (Mamani, 2010).

Grondin & Viezzer, em sua obra *Abya Yala* (2021), reúnem as narrativas das guerras de destruição do mundo ameríndio em um 'grande inventário do genocídio, da resistência e sobrevivência dos Povos Originários das Américas'. Referindo-se à esta obra como *uma cartografia da morte com seu rastro de destruição*, Aílton Krenak[57] no prefácio intitulado *A invasão do "Novo Mundo"*, nos convoca à leitura [...] "aqueles de estômago forte e coração aberto para conhecerem e entenderem as lutas de resistência das nações originárias deste continente" [...] "que nos revela de que matéria é feita a "civilização" a que imaginamos pertencer: uma humanidade feita de exclusão, perpetrada por meio de violências físicas e simbólicas de toda ordem" (p. 19).

> A matança de nações originárias significou o apagamento de memórias, a negação da história profunda de milhões de seres humanos, ainda à margem do que viria a se constituir nos séculos vindouros como a civilização ocidental – uma monstruosa configuração de povos abalados pelas guerras de conquista e dominação de novos continentes, e não somente o americano, haja vista a imensa destruição das nações africanas, removendo um continente inteiro (Krenak, p.18).

---

[54] Entrevista com a Kacica Kerexu, do povo Guarani Mbyá; realizada por Felipe Milanez, em Salvador, em 31 de outubro de 2018. (acesso em 17/07/2021).

[55] *Abya Yala* é o termo pelo qual os Kuna (Panamá) denominam o continente americano, em sua totalidade. A declaração deste nome, que significa "terra em plena maturidade", indica uma terra por descobrir e des-andar na profundidade de seu *estar sendo.* No presente estudo assim será nomeado o continente latinoamericano

[56] Krenak, A. *in* Grondin & Viezzer. Abya Yala, 2021. Prefácio: *A invasão do "Novo Mundo"*, p. 17.

[57] Krenak, A. *in* Abya Yala, 2021. Prefácio: *A invasão do "Novo Mundo"*, p. 18. Liderança indígena e importante ativista do movimento socioambiental.

Nas palavras vivas desse livre-pensador e grande orador (fazendo jus às origens de sua cultura de tradição oral), a *invasão do "Novo Mundo"* inaugurada pelo "ciclo das "descobertas", ou da expansão do nascente capitalismo, abriu as portas para a velha Europa tomar o resto do mundo ainda incógnito para ela"; deixando atrás de si um rastro de destruição [...] *daquelas jornadas de conquista e dominação* (p. 17). O que os livros de história ensinam como "descoberta"; na verdade, ao contrário, foi o "encobrimento" dos povos que aqui habitavam (Dussel, 1993).

> É imprescindível evitar o esquecimento, pois a repetição desta tragédia inominável paira sobre as nossas cabeças como a iminente *Queda do Céu*, anunciada por um sábio da nação Ianomâmi, o pajé Davi Kopenawa Yanomami, que relata as visões dos xamãs de seu povo acerca da desabalada corrida que a humanidade vem fazendo em direção a seu fim (Krenak, *in* Grondin & Viezzer, 2021, p. 19).

A insistência necessária em trazer *a história na visão dos "vencidos"* narrada por Krenak, traz em suas palavras a vívida marca dessa violência histórica, física e simbólica, a que foram submetidos os povos que viviam em Abya Yala; e, ao mesmo tempo, representa a força da resistência de nossos povos originários de modo absolutamente significativo, de quem viveu e ainda vive essa guerra, e tem a propriedade daqueles que reavivam a memória de seus ancestrais em suas dores, alegrias e lutas cotidianas. É impactante, a ponto de ser doloroso, só em pensar no extermínio perpetrado quando da chegada dos portugueses à América do Sul, seguindo a mesma *rota da fome de riquezas* de seus conterrâneos do "Velho Mundo"[58] ao longo do continente ameríndio (para usar vocábulo próprio à visão de mundo eurocêntrica), "tratando com ferro e fogo os povos Guarani e Tupinambá em toda a costa brasileira (Fig. 20), destruindo milhares de aldeamentos e cobrindo as praias de cadáveres em represália às lutas de resistência nativa nas chamadas guerras indígenas" (*Ibid*, p. 17).

> [...] Aldeias inteiras destruídas, milhares de mortos e terras conquistadas para o rei: este foi o saldo da celebrada "descoberta" do Brasil, que até hoje vemos ilustrando material didático nas escolas e bibliotecas pelo país afora (*Ibid*, p. 18).

A negação da história, o apagamento de memórias, a supressão do idioma nativo, são algumas das inúmeras violências simbólicas, como táticas de dominação, cometidas contra a diversidade dos povos originários. "O idioma é a alma de um povo. É através dele que o ser humano aprende a nomear

[58] O clássico livro de Galeano (*As veias abertas da América Latina*); no qual traz o registro da passagem das bandeiras de Espanha e Portugal como autênticos "cavaleiros do apocalipse"; ainda é o material mais fiel sobre o genocídio dos nativos americanos, iniciado nas ilhas do Caribe com Cristóvão Colombo, seguido por Cortez na atual região da América Central e depois pela invasão da grande região do Tawantinsuyo por Pizzarro, espalhando-se por nosso continente ameríndio (Krenak, A. *in* Abya Yala, 2021. Prefácio: *A invasão do "Novo Mundo"*, p. 17).

tudo o que existe em seu mundo"[59] (Grondim & Viezzer, 2021. p. 9). Foi exatamente aí, na alma desses povos, que incidiu uma das maiores violências simbólicas cometidas contra a diversidade de povos originários, quando os europeus adotam o vocábulo "índios"[60] para os denominar genéricamente, em um termo único – "Nome genérico que não reconhece as identidades de centenas de povos com seus próprios nomes e designações para seus territórios" (p. 203).



Figura 20: As primeiras décadas de colonização das Américas são retratadas no filme "1492: a conquista do paraíso". França/ Espanha, 1992. Direção: Ridley Scott (Aguiar & Moreira, 2022).

Nesse mesmo sentido, os autores referem ainda o termo "América"[61] adotado pelos colonizadores como denominação comum para esse imenso continente, contrariamente à diversidade de nomes dados pelos povos às regiões por eles ocupadas antes da chegada dos europeus: "*Tawantinsuyo, Anauhuac, Pindorama,* entre vários outros. Um desses nomes, *Abya Yala,* era a denominação dada pelo povo Kuna, originário do norte da Colômbia, para o seu território. No idioma original, o termo significa "terra madura... terra viva... terra que floresce" (p. 204).

Já no século XIX, como parte de um esforço ideológico de contrapôr uma "suposta unidade linguística, cultural e 'racial' dos povos latinos" à herança germânica da porção norte do continente (Morse, 1988 [1981], p. 14), o termo "América Latina" foi pensado pela primeira vez na França de

[59] Estima-se que a maioria dos 7.000 idiomas falados no mundo são de povos originários. Não se tem conhecimento de como esses povos foram construindo seus idiomas, alguns deles bastante complexos [...] Faz pouco tempo que alguns idiomas dos povos originários vêm sendo escritos. Durante milênios, a construção e transmissão da língua se deu e ainda se dá através da oralidade, como parte da vida comunitária (Grondin & Viezzer, 2021. p. 9).
[60] Tal denominação se referia simplesmente a um território: a região das Índias, procurada pelos negociantes europeus no fim do século XV. Entretanto, os autores destacam que, na atualidade, o termo "índios" "tem servido para unificar as diferentes nações na busca da unidade dos povos originários. Significa um marco de unidade diante de uma história comum de humilhação, opressão, repressão e exploração de suas populações", junto com a dilapidação e devastação de seus territórios (Grondin & Viezzer, 2021. p. 203).
[61] Este termo foi utilizado pela primeira vez na Europa, em 1507, quando foi desenhado o primeiro mapa do território recém-"descoberto".

Napoleão III, no contexto das disputas imperialistas entre EUA e França (Siracuse, 2019), utilizada por intelectuais franceses sob a argumentação da existência de uma suposta afinidade linguística e cultural entre os povos "latinos".

A ideia de "América Latina", como ressalta o autor, teria sido criada por uma elite *criola* branca e europeizada dos países recém-independentes; que procura criar uma América à sua imagem e semelhança e irá buscar esta imagem na Europa (Mignolo, 2005); no intuito de forjar uma unidade e, ao mesmo tempo, defender as independências recém-conquistadas. Pensada como forma de se contrapôr a um inimigo externo - Estados Unidos e, por vezes, a própria Europa; essa elite também buscava uma origem latina para si, criando uma tendência à uniformização que excluia parcelas da população: indígenas, negros, mestiços (Mignolo, 2005). Ao mesmo tempo, buscavam aproximar-se de intelectuais e tradições européias, num esforço de construção nacional e de apagamento do passado colonial.

Contra incursões imperalistas dos Estados Unidos (na porção meridional do continente); então em 1856, alguns autores[62] fazem os primeiros usos do termo [América *Latina*] e "defendem uma espécie de "segunda independência", uma emancipação mental a partir da "raça latino-americana", a fim de garantir a "unidade da América do Sul" "[63]. Essa oposição enfatiza a diferença entre as duas Américas, ao mesmo tempo que homogeneiza cada uma sob o signo "latina" e "saxã" (Siracusa, 2019)[64]. Ou seja, trata-se de uma construção que busca homogeneizar a região; e, nesse processo, excluem reiteradamente um 'outro não desejado', negros e indígenas – sujeitos esses absolutamente centrais para a construção do que conhecemos hoje por América Latina (p. 299).

É imprescindível, portanto, repensar a visão recorrente na história de uma "América Latina" branca e elitista; buscando o deslocamento de referências para outra visão de mundo, das raízes ibéricas para suas raízes ameríndias, na perspectiva de se construir uma América (Latina) plural e justa, capaz de abarcar a multiplicidade aqui existente e de respeitar as contribuições dos povos originários, o pensamento inidígena, seus modos de vida, culturas e cosmovisões, com o que têm a nos ensinar. Nessa perspectiva, consolidar uma visão não européia do contexto latino-americano, na qual está o mais violento genocídio já realizado na história e, ao mesmo tempo, a trajetória histórica das lutas e resistências travadas por esses povos colonizados, a que nenhum dos projetos de erradicação da 'diferença indígena' alcançou completo êxito.

---

[62] Francisco Bilbao (nicaraguense), 1995 [1856]); José Maria Torres Caicedo (colombiano) (1857 [1856]).

[63] Bilbao, 1995 [1856], p. 56; Apud. Siracusa, G. 2019. p. 298

[64] O termo [América Latina] aparece ainda de forma titubeante, hesitante. Porém, serve para marcar um contraste com o que Bilbao chama de "individualismo Yankee" Bilbao, 1995 [1856], p. 53-4. Os EUA figuram como "nuevos opressores", "traidor"; a "sajona raza" como "enemiga mortal que ya amenaza" a liberdade da "raza de la América Latina" /Torres Caicado, 1857 [1856], VIII e IX.

Entretanto, antes da América "se tornar latina", retornemos alguns séculos, ao ambiente no qual se passa, mesmo que questionável e simbólico, o "nascimento" da nação brasileira como hoje é conhecida, momento de choque entre civilizações e visões de mundo. Para tal, cabe um breve panorama histórico do período da ocupação e violenta colonização européia sobre a Terra Brasilis.

Grondin &Viezzer (2021) nos contam que, durante séculos o chamado Novo Mundo foi dividido entre os reinos de Portugal e Espanha, tendo seus territórios disputados por meio de tratados entre essas duas potências. Alegando direitos derivados do Tratado de Alcaçovas de 1479[65], assinado entre os reis desses dois países, Portugal reclama o pertencimento das novas terras. A competição reinante pelo domínio do Oceano Atlântico e das costas da África, leva Portugal a exigir da Espanha um tratado que dividisse as terras já descobertas em 1492 por Colombo[66], ou aquelas ainda por serem descobertas. A solução para evitar uma nova guerra entre os dois reinos foram negociações que culminaram com o Tratado de Tordesilhas, de 7 de junho de 1494[67], por meio do qual passaram a possuir boa parte das terras localizadas no extremo ocidente.

Assim que, "inconformado com a presença dos espanhóis em território que considerava ser mercado exclusivo seu", o rei de Portugal, Dom Manuel II, envia uma expedição pelo oeste do Atlântico, chefiada por Pedro Álvares Cabral[68], a fim de "conferir se a linha de Tordesilhas deixava algum espaço para estabelecer uma colônia portuguesa nessa parte das supostas Índias" (p. 120).

No dia 22 de abril de 1500, a expedição chega ao litoral do 'Brasil'[69] (Fig. 21).

> Pensando que era uma ilha, Cabral deu-lhe o nome de Ilha de Vera Cruz e, posteriormente, ao comprovar que se tratava realmente de um continente, batizou o território com o nome de Terra de Santa Cruz. Finalmente, com o início da exploração do pau-brasil, o território recebeu o nome que o identifica até hoje: Brasil (p. 120)[70].

[65] "De acordo com aquele Tratado, as Ilhas Canárias pertenciam à Espanha; ao reino de Portugal pertencciam as ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde" (Grondin & Viezzer, 2021. p. 120).

[66] Em 12 de outubro de 1492, Cristóvão Colombo desembarca em Guanahani, ilha situada no atual território pertencente às Bahamas, quando 'toma posse' em nome do rei da Espanha. Seguindo viagem exploratória pelas águas do Mar Caribe, chegam à ilha de Quisqueya (Mãe Terra no idioma taíno), que corresponde aos atuais territórios do Haiti e da República Dominicana (p. 34).

[67] "A essência do Tratado de Tordesilhas consistia de uma linha imaginária de demarcação geográfica que dividia o mundo em duas partes: oeste para a Espanha e leste para Portugal. Nesse caso, os territórios que ficassem a 370 léguas a oeste das Ilhas de Cabo Verde (aproximadamente 1,8 mil quilômetros) pertenciam à Espanha; as terras ao leste dessa linha, por sua vez, seriam propriedade de Portugal" (p. 120)

[68] A frota chefiada por Pedro Álvares Cabral era a maior até então constituída, com 13 barcos e mais de mil homens que zarparam do porto de Lisboa.

[69] Em 1500, recebeu o nome de Ilha de Vera Cruz; em 1501 foi à vez de Terra nova. No mesmo ano recebeu o nome de Terra dos Papagaios; em 1503 mudou para Terra de Vera Cruz, depois para Terra de Santa Cruz. Em 1505 foi à vez de Terra Santa Cruz do Brasil. Terra do Brasil em 1505 e finalmente Brasil, nome que permaneceu desde 1527.

[70] Existe uma versão oficial que atribui a origem do nome Brasil à presença abundante no país da madeira *caesalpinia echinata*, conhecida popularmente por pau-brasil. Os indígenas chamavam a madeira de *ibirapitanga ou arabutã, cujo significado é 'madeira vermelha'- que era* usada comumente em suas pinturas corporais e faciais. Da madeira do pau-brasil extraía-se da casca do tronco, uma resina avermelhada muito utilizada no tingimento de tecidos. A cor vermelha brasa, deu origem também à expressão 'brasileiros'.



Figura 21: Mapa do Brasil, a Terra dos Papagaios - Cantino 1502; um dos nomes dados ao território em 1501. Fonte: Aguiar & Moreira, 2022.

Entretanto, antes de ser Brasil, essas terras tiveram outros nomes. Um dos nomes que se conhece foi Pindorama, dado pelos indígenas antes mesmo da chegada dos portugueses na região. Pindorama era como os Tupi-Guaranis chamavam o Brasil antes da chegada dos portugueses, em 1500. Do Tupi, a palavra pindó-rama, como abreviação de pindó-retama, significa 'Terra das Palmeiras'.

Ou seja, os portugueses não "descobriram" essas terras d'além mar. Em 1500, a Terra das Palmeiras era habitada por diversos povos nativos, de diferentes grupos linguísticos e de diferentes e ricas culturas que, juntamente com os Tupi, somavam uma população de aproximadamente quatro a cinco milhões de habitantes[71] ligados à terra de seus ancestrais, que aqui viviam há pelo menos 12 mil anos ou mais"[72], como os Pataxó, Krahó, Karajá, Xavante, Kayapó - que ainda hoje estão presentes na região. "[...] Eram centenas de povos diferentes convivendo neste território, falando centenas de idiomas, constituídas em sociedades complexas, cada qual com seus territórios, estruturas e organizações sociais e culturais" (p. 122), que foram apagados na dinâmica da exploração do território e dos corpos. Para as comunidades indígenas, a Terra ainda é um bem de todos, de onde se pode compartilhar todas as riquezas e lugar divino que não pode possuir um dono.

> A imagem que os Tupi possuíam da Terra que habitavam há mais de 10.000 anos e que posteriormente seria chamada de Brasil, era marcada pelo encantamento que possuíam com a natureza. A imensa diversidade de fauna e flora que estavam presentes na região litorânea brasileira influenciaram no estilo de vida que

[71] (Bethell, 2012, p. 131, *In* Grondin &Viezzer, 2021, p. 121)
[72] Conforme a arqueóloga Niède Guidón (in: Cunha, 1992, p. 37. *In* Grondin &Viezzer, 2021, p. 121).

> os milhões de nativos que aqui já habitavam, desenvolviam em suas distintas aldeias e e em diferentes comunidades de nações indígenas. Suas atividades principais eram a caça, a pesca e a coleta. A diversidade de palmeiras existentes no litoral nordestino brasileiro, que deram origem ao termo 'Pindorama' e que faziam parte do dia-a-dia dos povos nativos tupis e dos Andes eram: a pupunha, a buriti, a pindoba, a tucum, a tucumã e a tucumaí.

É quase inimaginável que aqueles europeus de então, se considerassem uma civilização e, ao mesmo tempo, fossem capazes de empreender o extermínio de populações humanas em tamanha proporção; evidenciando o colonialismo talvez como o maior retrocesso da humanidade, em termos civilizacionais, em toda a história universal. Nesse sentido, Césaire ao colocar o passado colonial europeu no centro de sua reflexão, afirma que colonização e civilização são quase opostos: a colonização desciviliza o colonizador, o degrada, o leva a tomar as ações mais vis e a praticar os atos mais violentos e desprezíveis (Césaire, 1972 [1955]).

Achilles Mbembe (2016) vem nos 'socorrer', nos esclarecendo sobre essa abominável, inconcebível, inverossímil experiência colonizadora, colocando-a sob o escrutínio de uma perspectiva necropolítica[73].

> [...] as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da "civilização". [...] Da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e o nativo provém a constatação de que as colônias possam ser governadas na ilegalidade absoluta. Aos olhos do conquistador, "vida selvagem" é apenas outra forma de "vida animal", uma experiência assustadora, algo alienígena além da imaginação ou compreensão. [...] Os selvagens são, por assim dizer, seres humanos "naturais", que carecem do caráter específico humano, da realidade humana, de tal forma que, "quando os europeus os massacraram, de alguma forma não tinham consciência de que haviam cometido assassinato" (Mbembe, 2016, p. 133)[74].

É assim que, a colonização portuguesa no território que hoje corresponde ao Brasil é uma história marcada pela expropriação, extermínio e genocídio físico e cultural dos povos originários de Pindorama; e, ao mesmo tempo, também de resistência e lutas que perduram até hoje. Esse período assinala os conflitos e as tensões presentes durante todo o século XVI, entre a 'ideia de paraíso', representada pelos relatos de abundância de recursos naturais e a nudez dos índios e, por outro lado, a 'ideia de inferno' diante da condenação moral de práticas tradicionais, como a antropofagia, a poligamia, a pajelança e também a nudez. Inferno, entretanto, terá sido a colonização para os indígenas e, posteriormente, para os africanos traficados e escravizados.

[73] O conceito de necropolítica se encontra desenvolvido mais detalhadamente na pág. 14.
[74] Sobre esse tema, ver Achilles Mbembe. *Necropolítica*. p. 133, 2016.

A escravidão no Brasil (obviamente não só aqui), praticada pelos colonizadores durante mais de 300 anos, foi responsável pelo extermínio e pela escravização de milhões de indígenas e africanos; mostrou-se uma instituição desumana, perversa e cruel, com consequências perceptíveis ainda hoje, mais de 130 anos depois que a Lei Áurea aboliu essa prática no país. Ao longo daqueles séculos, as populações nativas estiveram submetidas a continuada guerra de conquistas e foram vítimas de toda sorte de violências, perderam territórios, passaram fome, foram escravizadas, assassinadas, morreram por doenças transmitidas pelos brancos e tiveram de fugir para o interior da floresta buscando a sobrevivência de seu povo. Essa escravização ocorreu, a princípio, com os nativos, e, entre os séculos XVI e XVII, foi sendo gradativamente substituída pela escravização dos africanos que chegavam ao Brasil pelo tráfico negreiro. Marca viva que ainda arde na história da terra brasilis, a pobreza, violência e a discriminação que negros e indígenas sofrem atualmente, são o reflexo direto de um país que se construiu com a normalização do preconceito e da violência sobre esses corpos, se constituindo como racismo epistêmico e estrutural na formação da sociedade brasileira.

> De acordo com pesquisa coordenada por Darcy Ribeiro (1970, p. 431), da população indígena do Brasil, que contava aproximadamente com cinco milhões de habitantes na chegada dos portugueses, em 1957 restavam entre 68.100 e um máximo de 99.700 pessoas. Ou seja: um genocídio de quatro milhões e séria ameaça de desaparecimento dos povos originários. (Grondin & Viezzer, 2021, p. 130)

Com os recém-constituídos Estados Nacionais Modernos, havia a necessidade de expandir territórios, encontrar terras e explorar riquezas para o nascente mercantilismo. Inicialmente, “entre 1500 e 1530, a presença da metrópole limitou-se à extração e ao comércio de vários produtos naturais do litoral brasileiro, como: sucupira, canela, jacarandá, peroba. Entretanto, o principal produto foi a extração do pau-brasil, declarado monopólio da Coroa portuguesa” (Fig. 22). Durante essas três décadas de exploração de riquezas naturais não ocorre a fixação na nova terra, apenas “as chamadas feitorias, construções fortificadas como pontos de defesa e para armazenamento do pau-brasil e outras mercadorias”. [...] “Nesse contexto, se deu a “primeira relação de trabalho” entre os conquistadores e a população local, pois os portugueses utilizavam a mão de obra indígena para seu negócio” (p. 123). O pacto colonial vai impor um regime que proibe a instalação de indústria manufatureira, situação que se manteria durante todo o período colonial até 1808, quando da chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro.

> Os indígenas cortavam as árvores, carregavam nos ombros a madeira até as feitorias e, muitas vezes, até os navios e, em troca, recebiam utensílios como

> espelhos, pentes, roupas, facas, entre outros. A essa exploração vergonhosa deu-se o nome indevido de "escambo", embora a relação fosse amplamente desigual a favor dos portugueses (Grondin & Viezzer, 2021, p. 123).



Figura 22: Ilustração Brasil-Colônia. Fonte: Aguiar & Moreira, 2022.

Os autores, narrando o início e a expansão do extermínio dos povos que viviam no continente, contam que esse modelo de colonização em pequena escala, à base de sesmarias, mostrou-se pouco rentável aos cofres reais. Somado a outros fatores, como o enfraquecimento do comércio português com as Índias devido à concorrência com os holandeses no negócio das especiarias, e ameaças à posse do território português por corsários franceses e holandeses, leva D. João III, então rei de Portugal, "a dar início à colonização do Brasil, iniciando com ela o genocídio sistemático das populações indígenas que habitavam seu território" (p. 123).

> Estudiosos da questão indígena costumam dizer que o Brasil foi invadido pela cruz e pela espada: a espada simbolizando as armas bélicas dos europeus, para quem não era problema exterminar fisicamente as populações indígenas que os atrapalhassem em sua busca desenfreada por riquezas; e a cruz, simbolizando a evangelização praticada por representantes da Igreja Católica, que era teoricamente contra o extermínio físico dos povos indígenas, mas procurava "amansá-los" através da imposição do cristianismo contribuindo fortemente para seu genocídio cultural e físico (Grondin & Viezzer, 2021.p. 122).

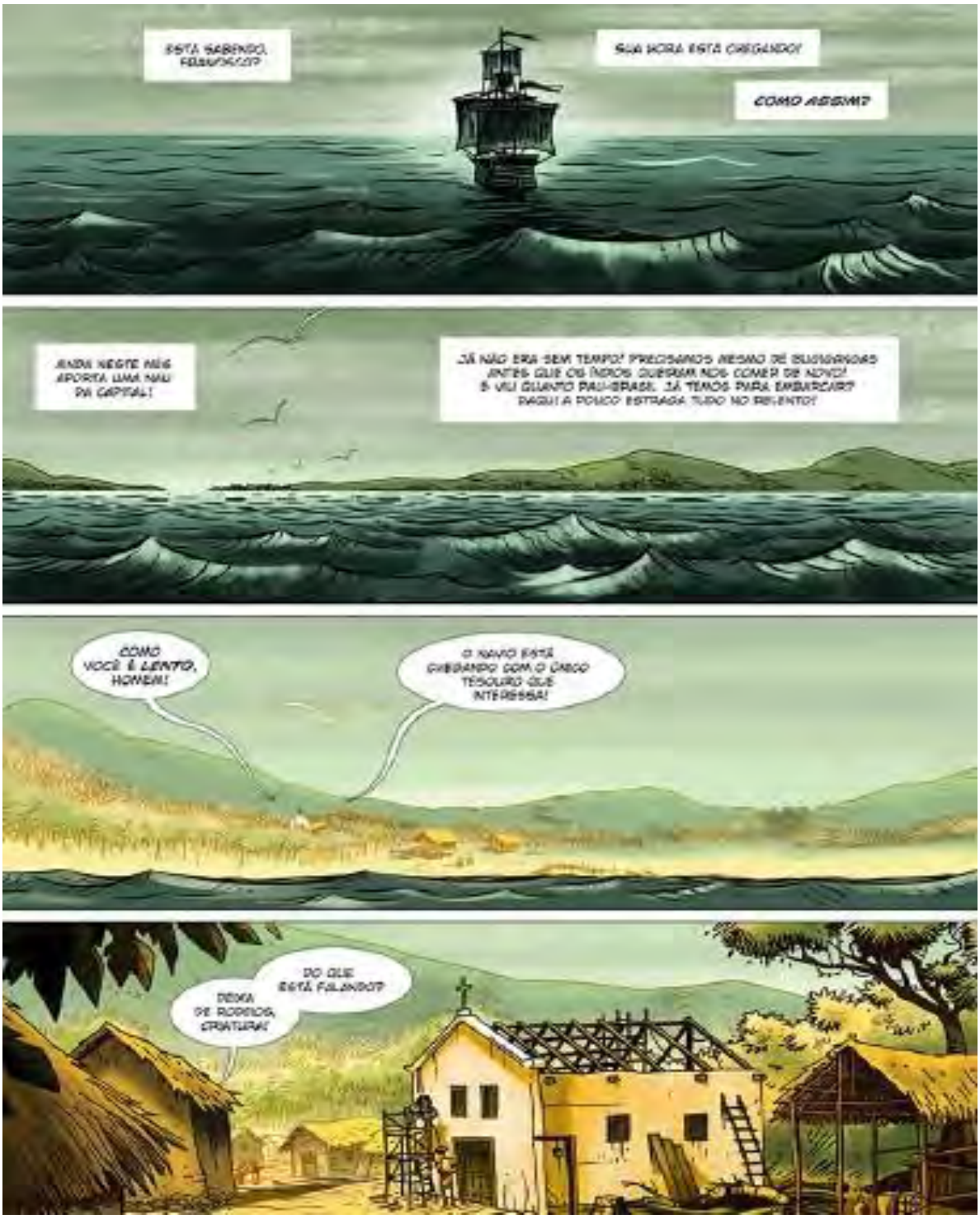


Figura 23: Primeiros núcleos de povoamento permanente de portugueses no Brasil. Aguiar (2022).

Data de 1531 a primeira expedição colonizadora, “chefiada por Martim Afonso de Souza, com o principal objetivo de estabelecer os primeiros núcleos de povoamento permanente de portugueses no Brasil” (Fig. 23). Foram muitos os desafios que se impuseram aos portugueses recém-chegados à então Terra de Santa Cruz, como a implantação de uma estrutura administrativa, a progressiva ocupação territorial na medida do exitoso avanço da subjugação, expulsão e extermínio de povos

nativos de suas terras, o assentamento dos colonos, a escravidão indígena para exploração da mão de obra e a organização dos primeiros engenhos açucareiros, e o enfrentamento de uma geografia, uma flora e fauna desconhecidas.



Figura 24: Para esses domínios portugueses ultramarinos vinham exploradores, mercadores, com o objetivo claro de enriquecer; e degredados, que haviam comutado suas penas por uma viagem arriscada e um futuro incerto. Aguiar (2022).

Para esses domínios portugueses ultramarinos vinham exploradores, mercadores, com o objetivo claro de enriquecer; e degredados, que haviam comutado suas penas por uma viagem arriscada e um futuro incerto (Fig. 24). Ainda, por essas bandas também aportaram colonizadores de outras nações, tais como franceses e holandeses, no intuito de usurpar as terras consideradas

possessões lusitanas. Foi o início do processo de escravidão e genocídio dos 'indígenas brasileiros', ao terem suas terras apropriadas e distribuídas aos colonos em lotes denominados sesmarias; inclusive, eram utilizados como "mão de obra nativa para sua exploração, incluindo a entrega de uma ou duas mulheres indígenas para cada homem branco" (Grondin & Viezzer, 2021, p. 124).

Ao mesmo tempo, foi de suma importância a presença dos jesuítas e a eficiência de suas estratégias na construção da sociedade colonial nessas terras d'além mar, fundamental para a expansão do catolicismo e a conversão de autóctones, com: a organização religiosa de inspiração militar: a Companhia de Jesus, a fundação de vilas e escolas – inicialmente nos aldeamentos, além do controle da conduta moral cuidando das almas e da vida de colonos e indígenas (Fig. 25). Contribuição essencial para a vitoriosa tese da supremacia europeia, ideologia que deu sustentação à colonização.



Figura 25: As epidemias trazidas pelos brancos assolavam as aldeias. Os nativos entregavam suas crianças aos Jesuítas na esperança de salvá-las (Fonte: Aguiar, 2022).

> Eles possuíam um projeto que pode ser chamado de civilizatório: disseminar o Evangelho, chamado de "a verdadeira fé", com a finalidade de converter o maior número de gentios ao cristianismo católico por meio da educação. Nesse sentido, os interesses dos jesuítas encontravam-se alinhados aos interesses portugueses. O ensino por eles ministrado visava o controle das consciências, a docilização dos negros da terra, para fazê-los bons cristãos (Aguiar, 2022). (Fig.26)



Figura 26: Séc.XVII: nativos entregam crianças aos Jesuítas na tentativa de salvá-las das epidemias que assolavam as aldeias, trazidas pelos brancos (Fonte: Aguiar, 2022).

A estratégia inicial adotada na ocupação colonizadora do 'Novo Mundo', a partir de 1532, foi o sistema de Capitanias Hereditárias[75] no qual, "num gesto arbitrário [e sem respeito pelo direito tradicional dos povos nativos às suas terras], apoiado por sua supremacia militar", o rei divide e reparte todo o território da colônia em quinze capitanias e as outorga à pequena nobreza (Fig.27). A partir de então, a América Portuguesa foi dividida entre capitães donatários, que passam a ter a responsabilidade pela ocupação[76], produção e administração das capitanias; os quais, por sua vez, distribuem lotes (sesmarias) aos colonos portugueses, que passam a se incumbir da catequese dos indígenas. "Assim nasciam os primeiros "fazendeiros" do Brasil, com uma simples assinatura do rei a favor de colonos portugueses" (Aguiar, 2022. p. 125).

[75] As Capitanias Hereditárias estendiam-se desde o litoral até o limite indicado pelo Tratado de Tordesilhas. Cada capitania tinha uma faixa de 50 quilômetros de largura e uma extensão que variava entre 100 e 200 quilômetros, de acordo com o espaço geográfico em que se situavam (p. 124).

[76] "Em 1532, Afonso de Souza fundou o primeiro núcleo no litoral do atual estado de São Paulo, com o nome de Vila de São Vicente, atual município de São Vicente. Logo após, fundou a vila de Santo André da Borda do Campo, no planalto de Piratininga, onde fica hoje a Grande São Paulo. Em poucos anos, seguiram-se fundações de outras vilas, dando-se início à produção da cana-de-açucar, com utilização da mão de obra escrava indígena" (Grondin &Viezzer, 2021, p. 124).



Figura 27: Mapa das Capitanias hereditárias. (Fonte: Aguiar, 2022).

Além disso, como forma de centralizar o poder, representar a Coroa de Portugal, recolher impostos e unificar a administração das capitanias, o rei estabelece um governo-geral, instalando sua sede na capitania da Bahia de Todos os Santos (a mais central). O primeiro governador-geral foi Tomé de Souza, chegando ao Brasil em 1549 junto com novos colonos e jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega, primeiro Provincial em terras coloniais. Verdadeiro estrategista da catequese empenhou-se na organização dos aldeamentos para a conversão dos indígenas e na fundação, em 1553, do primeiro estabelecimento de ensino, o Colégio da Bahia, marcando, assim, os ideais que iriam desenvolver no Brasil: a atividade missionária e educacional.

Naquele momento, as orientações sobre a organização do poder público visando garantir o projeto de colonização, determinavam a instalação de *aldeamentos*, para onde os indígenas "deveriam ser realocados de suas aldeias para morar perto dos portugueses e lhes servir de mão de obra; além de serem evangelizados" e convertidos ao cristianismo (Grondin & Viezzer, 2021, p. 125). Os jesuítas, por sua vez, nutriam o 'projeto civilizatório' de disseminar o Evangelho, chamado de "a verdadeira fé", no intuito de "converter o maior número de gentios ao cristianismo católico por meio da educação. O ensino por eles ministrado visava o controle das consciências, a docilização dos negros da terra, para fazê-los bons cristãos"[77] (Aguiar, 2022).

[77] Os jesuítas, também chamados de inacianos – por causa do nome do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola – tiveram autorização para atuar como ordem religiosa pelo papa Paulo III em 1540. Eles se autodenominavam soldados de Cristo e, inspirados pelo exemplo das Cruzadas

> Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã (...), porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós outros. Mas somente o impede o muito que custa tirar-lhe os maus costumes deles, e nisso está hoje toda a fadiga nossa (Padre Manuel da Nóbrega, 1549*, In* Aguiar, 2022).

A partir daí, se desenrola ao longo de séculos, nas palavras de Grondin & Viezzer, um 'extermínio organizado'[78], com formas diversas de exploração e escravidão. Entre elas, ressaltam os autores: "os aldeamentos ou aldeias de repartição[79], em cada um dos quais "havia uma escola, uma igreja e casas para as famílias indígenas que chegavam e onde, além de serem catequizados, ficavam à disposição do serviço necessário nas capitanias" (Grondin & Viezzer, 2021, p. 126). Outras formas ainda foram "as guerras justas"; a escravidão através das bandeiras; as políticas anti-indigenistas; [a catequização e as Missões]. [..] formas de exploração que significaram, para os indígenas, um genocídio sistemático, demográfico e cultural" (p. 125).

> Os indígenas que se negavam a serem "descidos" às aldeias do governo, ou praticavam qualquer atitude considerada como ofensa aos portugueses, tinham que enfrentar as chamadas "guerras justas", expedições das tropas portuguesas que invadiam seus territórios com o objetivo de capturar o maior número possível de pessoas – homens, mulheres e crianças – e levá-los aos aldeamentos. Os presos eram conduzidos ao mercado de escravos local, onde eram repartidos entre colonos, religiosos e servidores da Coroa" (Grondin & Viezzer, 2021, p. 127). (Figuras 28 e 29)

Medievais, pretendiam fazer uso da disciplina e estratégia militares para levar a fé cristã para os povos recém-descobertos da América (Aguiar & Moreira, 2015).

[78] Informações mais detalhadas sobre o tema podem ser encontradas na obra "Abya Yala", de Grondin & Viezzer, 2021. Leitura obrigatória para aqueles que pretendem aprofundar o conhecimento e entenderem as lutas de resistência das nações originárias deste continente.

[79] "Expedições chamadas descimentos iam em busca de indígenas. Inicialmente acompanhadas por missionários incumbidos de convencer os índios [por meio de promessas que não são cumpridas] a descerem de suas aldeias de origem para viverem nos novos "aldeamentos" criados pelos portugueses nas proximidades dos núcleos de colonos" (p. 125). [...] "os colonos portugueses sempre encontravam motivos para não remunerar o trabalho indígena conforme estabelecido por lei" (p. 126).



Figura 28: Descimento. Expedições chamadas descimentos iam em busca de indígenas. Inicialmente acompanhadas por missionários incumbidos de convencer os índios [por meio de promessas que não eram cumpridas] a descerem de suas aldeias

de origem para viverem nos novos “aldeamentos” criados pelos portugueses nas proximidades dos núcleos de colonos. Aguiar (2022).



Figura 29: Aldeamento. Os aldeamentos, reunindo à força indígenas de povos diferentes, às vezes até inimigos entre si, se transformaram numa espécie de “centro de trituração das culturas indígenas”, num verdadeiro processo de genocídio cultural [e físico]”. Aguiar (2022).

Esses são todos, mecanismos que vão sendo forjados para a perpetuação de um sistema de exploração, predatório, violento, macabro, regido por uma visão de mundo há muito pautada pela necropolítica[80]; ou seja, quando estabelecem parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada. "É possível afirmar que os aldeamentos, reunindo à força indígenas de povos diferentes, às vezes até inimigos entre si, se transformaram numa espécie de "centro de trituração das culturas indígenas", num verdadeiro processo de genocídio cultural [e físico]" (p. 126).

> Os indígenas aldeados [...] a cada ano eram obrigados a prestar serviços dentro e fora da aldeia por um período que variava de 2 a 8 meses. Em sistema rotativo, uma parte trabalhava nas roças do aldeamento, enquanto a outra exercia suas atividades nas plantações, fazendas, engenhos e estabelecimentos dos colonos portugueses. [...] A condição de vida e de trabalho nos aldeamentos não diferia muito daquelas dos índios escravos: jornada excessiva de até 14 ou 16 horas, alimentação inadequada e insuficiente, castigos e maus tratos, sem contar que o pagamento prometido geralmente não acontecia, pelos mais diversos motivos (Grondin & Viezzer, 2021.p. 126).

1.2.2 Modernidade-colonialidade no Brasil em uma perspectiva decolonial

O colonialismo significa o processo de criação e manutenção de colônias por meio da chegada de um povo (colonizador) ao território de outro povo (colonizado), com identidades distintas, onde o colonizador exerce domínio pela força política e/ou militar, subjugando o colonizado para garantir a expansão de seu território, a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores, ficando a soberania do povo colonizado sob os interesses do povo que coloniza (Quijano, 2007).

Apesar do fim do colonialismo enquanto política de Estado, permanece ainda hoje a colonialidade, como dimensão simbólica do colonialismo e parte do projeto civilizatório da modernidade, mantendo a lógica das relações de dominação entre os saberes, entre os diferentes modos de vida e visões de mundo, diferentes grupos humanos e Estados-Nação, como *um padrão ou uma matriz colonial de poder* que é difundida ao longo do tempo de diferentes formas e nas diversas esferas da vida social. Ainda que aquele tenha deixado de ser uma política de estado; entretanto, "a colonialidade enquanto fenômeno histórico complexo [ainda hoje] se estende para além do colonialismo, reproduzindo um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de

[80] Necropolítica - Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, em ensaio publicado em 2003. É um conceito filosófico que faz referência ao uso do poder social e político, para decretar como algumas pessoas podem viver e como devem morrer; ou seja, semelhante à distribuição desigual da 'oportunidade de viver e morrer', instalada estruturalmente no sistema capitalista atual.

hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas" (Restrepo; Rojas, 2012); como uma "gramática social muito grande que atravessa a sociabilidade, o espaço público e o espaço privado, a cultura, as mentalidades e as subjetividades" (Santos, 2010, p. 14).

> A naturalização [das hierarquias] é o que possibilita a reprodução das relações de dominação. Esse padrão de poder mantém e garante a exploração de uns seres humanos sobre outros e subalterniza e oblitera os conhecimentos, as experiências e formas de vida do grupo que é explorado e dominado (Restrepo & Rojas, 2012).

Nesse sentido, a colonialidade é constitutiva da modernidade; se expressa como narrativa europeia/ocidental, a qual está relacionada com a subjugação epistêmica e tem na colonialidade seu suporte e fundamento (Restrepo; Rojas, 2012); portanto, um modo de vida e um projeto civilizatório.

Enrique Dussel (1992), filósofo argentino, sustenta que a modernidade surge entre o século XV e XVI, com a chegada dos espanhóis e portugueses nas Américas. Para Dussel, a modernidade não pode ser entendida como um movimento endógeno a Europa, sem considerar a relação dos povos europeus e sua história com a história da colonização dos povos nas Américas. Ou seja, a modernidade nasce quando a Europa pode definir-se como um "ego descobridor", conquistador e colonizador da alteridade.

> La primera modernidad no sólo antecede a la segunda sino que se perfila como sucondición de possibilidad. Antes de que fuera articulado el ego cogito cartesiano (pienso, luego soy), se produce el ego conquiro (conquisto, luego soy). La subjetividad derivada de la experiencia del descubridor y conquistador es la primera subjetividad moderna que ubica a los europeus como centro y fin de la historia (Restrepo; Rojas, 2012, p. 85).

A partir da perspectiva ameríndia sobre esse contexto histórico, podemos utilizar a expressão *Pachakuti*[81], termo pertencente ao universo simbólico de diversas cosmologias indígenas presentes na América Latina; compreendida como "uma maneira não hegemônica de narrar o nascedouro daquilo que o mundo europeu se acostumou a chamar de modernidade*"* (Silva, 2019). Quer dizer, "quando os europeus chegaram à América aconteceu [...] um *pachakuti* e criou-se um mundo ao contrário" (Gutiérrez, 1980, p. 147).

Esse movimento expansionista de invasão, exploração e colonização do "Novo Mundo", provoca o deslocamento do centro de poder mundial da Ásia para a Europa; no qual a América Latina exerce especial relevância, em grande parte pelo lugar de exportadora de matéria-prima que ocupa e,

[81] O termo *Pachakuti* tem significados variados, mas que podem ser agrupados em torno de um núcleo fundamental que aponta para "mudança ou alteração da terra", "reformador da terra"; ou, segundo Mignolo (2005) "mudança brusca" ocasionada pela invasão dos territórios Abya Yala (Silva, 2019).

ainda que findado o colonialismo, que se estende até os dias atuais. Como pontua Porto-Gonçalves (2016), essa dimensão exploratória resultou em uma marca estrutural na formação do continente; mas, ao mesmo tempo, como resposta a essas mesmas contingências históricas, forjou uma "densidade teórico-prática sem paralelos que expressa possibilidades emancipatórias decorrentes das lutas de re-existência" (2016).

Outro sentido dado ao termo seria o de "nomear uma tentativa teórica de construir relativo abandono às narrativas triunfantes produzidas na e pela modernidade/colonialidade" (Porto-Gonçalves, 2016. *in* Silva, 2019). Entretanto, o autor destaca a relatividade desse 'abandono' diante da impossibilidade [também relativa] de se "desprender da geopolítica dos interesses econômicos e civilizacionais que tornaram possível a colonização, e do auto-olhar contemplativo da modernidade capitalista sobre si". Ainda, por outro lado, pontua que "o abandono das referências e interesses históricos dos povos colonizadores impossibilita uma compreensão ampla da América Latina"; já que, para o autor, "a colonização nos obriga a estarmos perpetuamente relacionados, o que nos impede de compreender o laço civilizatório e o padrão mundial de poder" (p. 07).

> Não é possível compreender o laço civilizatório e o padrão mundial de poder criado através da colonização, se uma das pontas deixa de ser interpelada como parte deste mesmo laço ou como parte do quase "nó cego" (Quijano, 2005).

Quer dizer, buscar a compreensão dessa *vinculação metabólica*, como diz o autor, mediante a necessidade de resistir ou enfrentar a colonialidade para melhor compreender a *matriz colonial de poder*, como refere Mignolo (2010); um tipo de controle baseado na percepção e visibilidade privilegiada pelas epistemologias modernas para determinadas formas de existência e saberes, em detrimento da visibilidade de outros, que passam a ser invisibilizados, considerados inferiores e não científicos. "Essa estética colonial nos impossibilita ver, sentir e pensar o que não tenha a percepção moderno/colonial como ponto de referência".

Diante dessa vinculação metabólica que gesta o racismo, torna-se relevante acrescentar à reflexão algumas questões sobre a dominação racial nas relações entre capital e trabalho, trazidas por Quijano (2020, p. 314); já que, para o autor, "a ideia de raça ou cor não existe na história do mundo antes da América [...], sendo um dos produtos centrais da dominação colonial específica, com início na América", [tendo sido]

> [...] estabelecida e imposta como o mais eficaz instrumento de dominação social dos últimos 500 anos, como fundamento da classificação social básica da

> população do mundo, e, desse modo, associada ao capitalismo; por sua vez, o primeiro e mais eficaz padrão global de controle do trabalho (*Ibid*, p. 314. Tradução nossa)

Ademais, argumenta Quijano, ainda que a ideia de raça não se apoie em qualquer realidade biológica, esta foi profunda e duradouramente enraizada na intersubjetividade da população mundial, tanto entre seus beneficiários quanto entre suas vítimas, como resultado do colonialismo originário da América, sem o qual não teria sido possível implantá-la [nos *corações e mentes* da modernidade] e utilizá-la na distribuição dos lugares no mundo e na sociedade. Ainda que, como destaca Arendt (1951), "Raça é, politicamente falando, não o começo da humanidade, mas seu fim..., não o nascimento natural do homem, mas sua morte antinatural" (Mbembe, 2016, p. 148. op. cit.: 157).

Assim que, mesmo já não existindo o colonialismo como política de estado, "a ideia de raça tornou-se parte constitutiva do padrão específico de poder vigente, um elemento da colonialidade nas relações de poder" (2020, p. 314)). Segundo Quijano, o racismo é o princípio organizador da economia, da política e das diversas formas de poder e existência[82], e "serviu aos colonizadores brancos para controlar o poder mundial, como critério de classificação social básica, da população do mundo e para o controle do capitalismo mundial, como elemento da divisão social do trabalho[83] (Quijano, 1999. Livre tradução).

> [...] la colonialidade es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2007, p. 93 citado por Huguet, 2012, p. 63).

Sob outra ótica, em nada menos importante, diversas teóricas feministas[84] ressaltam que as relações de gênero também são tão constituintes do imaginário da colonialidade quanto às relações raciais; em crítica à perspectiva de Quijano, que subordina o gênero à questão da raça. O predomínio das discussões nessa perspectiva, impõe tantos desafios quanto traz benefícios à tentativa de interseccionalidade entre etnia, classe e raça e gênero para uma compreensão mais completa da colonialidade. Esse enclave do gênero na colonialidade é conhecido sob os nomes de patriarcado, machismo, sexismo, heteronormatividade, outros.

[82] Segundo Quijano, "o racismo, da perspectiva da colonialidade, está próximo ao etnocentrismo" (Quijano, 1999).
[83] "Ha servido a los colonizadores blancos para controlar el poder mundial, como criterio de clasificación social básica, de la población del mundo y para control del capitalismo mundial, como elemento de la división social del trabajo" (Quijano, 1999).
[84] Lugones, 2014; McClintock, 2010; Paredes; Guzmán, s/d.

Como pontua Mignolo (2008), a fundação histórica do "espírito do capitalismo" "se localiza nas mudanças radicais introduzidas pela abertura da economia do Atlântico, no século XVI, e estaria ligado a uma ética da rapinagem que prevalece, de forma ainda mais ampla, hoje em dia". O autor destaca ainda, a obra de Adam Smith[85] que continuaria sendo um livro de cabeceira para os pensadores liberais, enquanto a ética do direito à vida, que Cugoano[86] defende, passou a ser curiosidade étnica do multiculturalismo.

> Nada mais pode ser concebido, exceto que o poder da maldade infernal reinou e penetrou as nações iluminadas a ponto de enfeitiçar os grandes homens e os reis da Europa, para promover e estabelecer um tráfico tão horrível de maldade como o tráfico de escravos africanos e a escravidão nas Índias Ocidentais, e assim colocar-se sob a responsabilidade culpada de tão terrível desigualdade (Cugoano, 1999 [1786], p.81).

Apesar de tudo, e felizmente, sobrevivem as cosmovisões e filosofia indígena, com muito a contribuir ao modo de pensar ocidental, em nossa visão de mundo e compreensão sobre a colonialidade latino-americana. "Mitos gerados pelo princípio do dualismo fundante, da diferença fértil, da oposição geradora são ainda contados nas mais de cem línguas indígenas faladas atualmente em território brasileiro, que ecoam outras dezenas e dezenas de culturas indígenas na América" (Perrone-Moisés, 2006, p.257). Assim, Siracusa (2019, p. 309) pontua que, para além do valor intrínseco, as cosmologias ameríndias "nos lembram que nossa própria sociedade poderia ser diferente, e nos oportunizam uma escolha: "podemos pensar a diferença como um problema, ou como potencial gerador [...]. Ainda bem, nos ensina a filosofia ameríndia, que não estamos reduzidos ao um[87]" (Perrone-Moisés, 2006, p. 257).

A ideia do que seja a América Latina ao longo da história, portanto, é um tema controverso e não conclusivo, que envolve limites geográficos, origem da palavra, usos e desusos do termo, adensado pelo aprofundamento e complexificação dos debates epistemológicos afetos à decolonialidade; o que gera um campo fértil de problematizações, sendo questionada por movimentos diversos que estão modificando, pouco a pouco, o ethos excludente da latinidade pensada como

---

[85] Nos conta Mignolo (2008) que, "ao relermos, hoje, a seção sobre o colonialismo, no clássico livro de Adam Smith *The Wealth of Nations* (1776), [para este] o livre comércio era, sem dúvida, o motor da prosperidade; assim, por exemplo, ele nos conta, entre as muitas histórias e exemplos que apóiam seu argumento, que: *O rum é um artigo muito importante no comércio que os americanos realizam na costa da África, do qual trazem em troca escravos negros*" (1976 [1776], v. 2, p.91).

[86] Ao lado de Smith, estava – em Londres – o africano liberto Ottobah Cugoano. Em seu relato, *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery* (1786) [...] Cugoano tinha outra imagem, porque não vivenciava – como Smith – os interesses e a história da Grã-Bretanha, mas sentia na pele a história de africanos capturados, transportados ao Novo Mundo e escravizados.

[87] O conceito/princípio de *dualidade complementar* na cosmovisão ameríndia, que se contrapõe ao conceito ocidental de indivíduo (*um*), base do sentido da sociedade ocidental, será desenvolvido logo mais adiante.

identidade. De certo modo, portanto, a existência da América Latina pode ser entendida como paradoxo, com rebatimento na construção *das identidades* "latino-americanas".

Nesse sentido, a partir de um diálogo entre o Materialismo Histórico-Dialético[88] com as Epistemologias do Sul[89], Silva (2019) propõe como aporte, uma premissa ontológica materialista ao debate epistemológico do Sul Global, ao discutir sobre a construção da [e "vinculação metabólica" entre] modernidade/colonialidade, entendidas criticamente como faces da mesma moeda; indo ao encontro do materialismo histórico que circunda o pensamento de Mbembe em um mundo que se construiu pela violência contra corpos racializados e escravizados. Para tal, se utiliza de abordagens[90] que ajudam à "compreensão da história da colonização e da colonialidade, respectivamente como marcos fundacionais e contemporâneos da atual idade do capitalismo e da sociedade moderna"; assim como, constitutivos da(s) identidade(s) brasileira(s).

Destaca três aspectos relevantes a serem considerados nesse processo de construção histórica da América Latina: o primeiro refere-se ao silêncio absoluto sobre a importância significativa que a América Latina tem na contrução da modernidade capitalista, "como se a modernidade e o capitalismo fossem o resultado de uma evolução européia sem nenhuma relação com o saque e a desumanização coloniais". O segundo ponto, consequência do primeiro, é que não há modernidade sem colonialidade, pois a evolução do capitalismo e a consolidação do eurocentrismo operam sob um "regime de acumulação primitiva, colonização e racialização dos territórios latino-americanos". Ainda a destacar que, "a criação de um arcabouço simbólico, estético e epistemológico de consagração do Eurocentrismo dependeu decisivamente da exploração e da dominação colonial". Por fim, o terceiro ponto; que tende a sintetizar os dois primeiros e que, segundo o autor, introduz uma premissa ontológica materialista ao debate epistemológico do Sul Global refere que "a colonização foi o momento matricial da imposição planetária da Forma-Mercadoria" (Marx, 2013) - a maneira como os produtos são vendidos e comprados; o que "culminou com as revoluções industriais na Europa, com o regime colonial na América Latina e com a transformação do sistema produtivo feudal no sistema capitalista e sua posterior evolução em diferentes formas" (p. 8)[91].

Diante da importância e necessidade de um "pensar latino-americano" sobre a modernidade capitalista, a perspectiva do Pensamento Decolonial surge da "necessidade de afirmação política,

[88] Likács, 2010; Marx, 2007; 2013.

[89] Santos, 2010a; Quijano, 2005; Mignolo, 2011. As epistemologias do Sul são um conjunto heterogêneo de teorias que adotaram o Sul Global como metáfora do sofrimento humano e como referência para explicar e transgredir a modernidade.

[90] O autor entende que compõem o referido movimento teórico geral designado por Epistemologias do Sul, entre outras abordagens: o Pensamento Decolonial, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências. Entretanto, faz a ressalva de que haverá sempre arbitrariedade em categorizar as heranças e os agrupamentos teóricos, ainda mais em um conjunto tão diversificado de perspectivas teóricas que se propõem a teorizar a América Latina.

[91] Na América Latina várias formas de controle do trabalho coexistiam e coexistem (Quijano, 2005).

social, cultural e epistêmica; como resistência e proposição dos povos historicamente silenciados pela modernidade-colonialidade". Essa abordagem critica a hegemonia da ciência produzida no norte global, além de ressaltar que a expansão europeia possibilitou a expansão dos seus modelos de ciência (Santos, 2010a).

Assim, nessa perspectiva, a "monocultura do saber e do rigor do saber" adota como referência, para as produções científicas e estéticas, a epistemologia europeia dominante. Em contraponto, o Pensamento Decolonial traz a ecologia de saberes, que afirma a existência de outras epistemologias válidas (pluralidade interna da ciência) e acolhe "todos os conhecimentos que, não sendo científicos, possuem também significado profundo na tradição e cotidiano de muitas culturas" (pluralidade externa da ciência).

Refere ainda, a "monocultura da classificação social" que naturaliza a superioridade de categorias instituídas, como de raça e gênero; enquanto parcela de *sujeitos coloniais* permanecem relegados da condição de humanidade, construindo a *não-existência* desses povos colonizados pela *inferioridade natural e insuperável*, os quais as reproduzem adjetivando-a de negra, indígena e feminina. Em contraposição, o Pensamento Decolonial propõe uma "ecologia de reconhecimentos", que valoriza os saberes e as experiências desses povos.

Como se já não fosse suficiente, ainda se identifica historicamente a "monocultura das temporalidades", com base na ideia de que a história evolui linearmente em direção ao futuro localizado na Europa, condicionada em direção à modernidade; enquanto a *não-existência* dos subjugados se produz sob a forma de atraso comparativamente ao progresso moderno e seus característicos desenvolvimentos temporais. A ecologia das temporalidades, por sua vez, reconhece a diversidade de concepções de temporalidade de acordo com as experiências sociais que as originam; sobrepujando a perspectiva temporal linear por outras diversas, como: circular, glacial, do eterno retorno, entre outras (Santos, 2010a).

Parte desse enfrentamento à colonialidade se dá também a partir de algumas importantes perspectivas que vêm sendo formuladas por pensadores latino-americanos sobre a América Latina, como as "Epistemologias do Sul" em Boaventura de Souza Santos[92], a decolonialidade em Quijano, a proposta da "interculturalidade" de Catherine Walsh e o "pensamento fronteiriço" e o "paradigma outro", como proposto por Walter Mignolo; aqui brevemente tratados no intuito de circunscrever alguns dos domínios teóricos que sustentam o campo argumentativo; bem como, o contexto histórico-político em que estão inseridos os sujeitos do presente estudo.

[92] O autor ressalta que o *Pensamento Decolonial* surgiu em várias partes do mundo como resistência e proposição dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade e, como tal, reivindicando formas outras de pensamento (Silva, 2019).

Vale salientar que, na perspectiva do Pensamento Decolonial para a compreensão da América Latina, essas duas concepções se diferem: um "Outro Paradigma" seria apenas mais uma variante dentro do mesmo circuito epistemológico, ainda que contra-hegemônico; enquanto um "Paradigma Outro", de Mignolo, representaria uma ruptura epistemológica com a modernidade (Silva, 2019).

As Epistemologias do Sul, que apresentam a visão das ruínas da modernidade como projeto civilizacional, não podem prescindir da dimensão ontológica, necessária para compreender "a sedimentação histórica [da América Latina] no mundo capitalista através de sua subordinada e dependente inserção mundial" (Silva, 2019. p. 7).

> Esta ontologia não referida explicitamente quase sempre está referida ao Discurso, dada a influência de autores pós-estruturalistas e pós-colonialistas que integram o heterogêneo conteúdo das Epistemologias do Sul. A não saturação desta dimensão ontológica nos lega uma compreensão insuficiente ou distorcida da América Latina em seu sentido mais profundo que é o da sedimentação histórica deste território no mundo capitalista através de sua subordinada e dependente inserção mundial (2019. p. 7).

Para o autor, a colonização impôs uma relação permanente entre esses dois mundos que, antes descolados, passaram a se determinar mutuamente, ainda que de maneira assimétrica. A compreensão profunda dos fatores de influências recíprocas será necessária para compreender o conjunto de determinações históricas que moldaram o início da modernidade e que, ainda na atualidade, seguem determinando os matizes existentes nas relações de poder que se estabelecem de diversas formas: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

> A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhece como eurocentrismo (Quijano, 2005, p.115).

> "Quando a Floresta está nua, desprotegida,
> Mofokari, o ente solar, queima os igarapés e os rios.
> Ele os seca com sua língua de fogo
> e engole seus peixes.
> E quando seus pés se aproximam do chão da floresta,
> ele endurece e fica ardendo.
> Nada mais pode brotar nele.
> Não tem mais raízes e sementes na umidade do solo.
> As águas fogem para muito longe.
> Então, o vento que as seguia e nos refrescava como um abano
> se esconde também.
> Um calor escaldante paira em todos os lugares.
> As folhas e flores que ainda estão no chão ressecam e
> encolhem. Todas as minhocas da terra morrem.
> O perfume da floresta queima e desaparece.
> Nada mais cresce.
> A fertilidade da floresta vai para outras terras"[93]

1.2.3 Princípio de morte e a sustentabilidade da vida na Terra

> A promessa central do desenvolvimento regenerativo é que, aprendendo com os ecossistemas e compreendendo a nós mesmos - seres humanos - como parte da natureza e participantes da Vida como um processo planetário, também podemos criar diversas culturas regenerativas que criam condições conducentes à Vida (Wahl, 2016).

Em breve análise, depreende-se o atual contexto crítico planetário diante das transformações dos ecossistemas da Terra a um ritmo e magnitude sem precedentes, como resultado da interferência humana sobre toda a vida do planeta, até mesmo a continuidade da vida dos entes não humanos sobre a face da Terra. O processo de desenvolvimento do mundo contemporâneo e as diversas consequências da manutenção do modelo capitalista hegemônico vigente das culturas ocidentais operam através da fragmentação em seus três níveis fundamentais: o natural/ambiental, o sociocultural e o socioeconômico (Simas, 2013); tornando evidentes os impactos da devastação ambiental, a crescente escassez dos recursos naturais, aliada à perda da biodiversidade, a extinção de diversas espécies, o consumo predatório, a crescente disparidade socioeconômica e consequente escalada da violência, que determinam o *modus vivendis* e constituem o *ethos* de nossa cultura ocidental moderna, atual modelo de desenvolvimento que já não pode ser levado adiante.

[93] Sabedoria ancestral indígena sobre a floresta e o clima, sabiamente expressa por Davi Kopenawa no prefácio do livro Urihi, a Terra-Floresta Yanomami.

Com a chamada civilização 'moderna' chega uma nova era geológica, do antropoceno, que trouxe a ciência, a tecnologia e, ao mesmo tempo, o avanço acelerado da roda da destruição do próprio *lar*, o planeta Terra, e a completa aniquilação do sentido de *pertencimento*, por meio de diversos mecanismos que contribuem ao desaparecimento da conexão com a Mãe Terra, à alienação do mundo vivo, de Gaia, também internamente conosco e uns com os outros. Essa alienação significa esse romper, essa fratura da pessoa para com o que a cerca. Portanto, é preciso refletir (e agir) sobre a necessária regeneração de Gaia; começando pela nossa própria regeneração interna.

Constata-se uma visão de mundo antropocêntrica que se esgota, desabando o paradigma da modernidade-colonialidade e os fundamentos do mundo capitalista neoliberal, pelo peso de suas próprias contradições, da racionalização, da fragmentação, da dissociação e desvinculação, que permeia todos os domínios da existência humana. Isso significa uma visão mecânica, fragmentada, reducionista, linear, dissociada da vida, que separa o ser dos seus relacionamentos, consigo próprio, com o outro e com a natureza.

> Ainda que a ciência tenha nos mostrado a nossa pequenez e dependência em relação às demais formas de vida, a arrogância e a ganância humana continuam a se sobrepor a qualquer apelo racional em relação ao nosso papel no planeta. Vivemos embriagados pela falsa visão de progresso, entendendo-o como a capacidade de possuir bens, de explorar e de dominar, sem levar em conta os sacrifícios necessários para manter o padrão de vida que elegemos como principal propósito civilizatório (Santos, 2015).

As inúmeras crises que eclodem e se somam na atualidade, trazem a evidência de um mundo limitado, de um planeta finito; o que indica a importância e urgência de reconhecer e admitir que o atual sistema fracassou, de que a era do ilimitado, quando se podia fazer o que quisesse com o planeta, funcionou de forma desigual, com "privilégios" para poucos, e se esgotou. Nesse momento, o modelo vigente representa uma ameaça e toma o rumo na direção de uma catástrofe de proporção planetária. Portanto, o momento é de repensar, recriar, avaliar justamente, o que pode ser o futuro, o que se quer como futuro.

Na perspectiva de um 'pessimismo esperançoso', fica a dúvida se haverá tempo hábil ou interesse das sociedades ocidentais para uma radical transformação, e de governantes e lideranças para a elaboração de leis e políticas públicas que façam a diferença; para que movam as amarras do atual modelo capitalista neoliberal e predatório de desenvolvimento e expurguem de vez a herança do colonialismo, racismo e patriarcado que ainda hoje permeia o tecido social no Brasil. Com propriedade, diz Krenak: *é mais fácil o ser humano aceitar o fim do mundo do que aceitar o fim do capitalismo.*

A mudança necessária, portanto, é de ordem paradigmática, e exige vontade política, conhecimento e consciência por parte de governantes, lideranças e da sociedade em geral. E, ao mesmo tempo, exige uma tentativa coletiva de se repensar futuros possíveis e ações coletivas imediatas e efetivas. O que está em jogo é tão grave que, me parece, reflexões e discussões sobre 'melhores práticas pedagógicas' no âmbito das escolas e revisão dos modelos educacionais vigentes não serão suficientes para dar conta da urgência do problema, da mudança que se impõe necessária no modo de compreender a vida no planeta e nela, a existência da humanidade. Como se o tratamento parecesse não ser adequado e não correspondesse à dimensão do problema, como prescrever aspirina para um diagnóstico oncológico. Ou seja, se torna necessário discutir de modo crítico Educação, sistemas educacionais e modelos pedagógicos intrinsecamente vinculados aos contextos e realidades de vida, às práticas socioculturais e político-econômicas das sociedades.

Aos que se interessam pela vida plena e justa, se trata de admitir que o modelo de sociedade vigente vai nos levar a uma catástrofe. Nessa esteira está a emergência climática, com rebatimento direto na situação social brasileira e mundial, que coloca em risco a própria existência da humanidade e promete ser o seu maior desafio neste século. Está em nossas mãos o poder de mudança - e não nos que operam para a manutenção desse sistema - e dele precisamos nos apropriar, provocar a *correção de rota*, e forjar uma *nova visão de mundo*, um novo futuro para as crianças; logo, para a humanidade; que, efetivamente, considere, respeite e inclua as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de suas histórias e culturas.

Embora ainda incipiente, o conceito de justiça intergeracional vem sendo incorporado no Brasil. Essa ideia de justiça engloba uma série de deveres e responsabilidades que as gerações presentes têm para proteger a existência e as condições de vida das futuras gerações. Ou seja, com vistas a garantir que as crianças tenham direito a um ambiente saudável e sustentável é preciso levar em consideração as desigualdades na hora de promover ações e ouvir as crianças e adolescentes. Portanto, ações no sentido de desenvolver o princípio da justiça intergeracional, de considerar as desigualdades históricas entre Norte e Sul Global nas tomadas de decisão e, principalmente, ouvir os maiores interessados no tema: crianças e adolescentes de povos, comunidades e territórios mais afetados pelas mudanças climáticas.

Além de considerar e incluir o princípio da justiça intergeracional, é importante que sejam criados instrumentos efetivos para estabelecer as obrigações dos países na hora de prevenir e enfrentar os eventos extremos que têm acontecido, como secas prolongadas, enchentes e ondas de calor, que são consequência do modo como nos organizamos, produzimos e consumimos. Essas

obrigações e instrumentos devem levar em consideração as enormes desigualdades existentes entre o Norte e o Sul globais, e também dentro dos países.

Nesse sentido, o Instituto Alana é um exemplo de *advocacy* pelas crianças e adolescentes, cuja proposta considera ser "fundamental promover o diálogo entre os organismos internacionais de direitos humanos existentes e os povos e grupos populacionais mais afetados. Só assim será possível construir soluções sensíveis e adequadas".

A referida instituição destaca ainda, a importância de avançarmos no desenvolvimento de mecanismos processuais que considerem o melhor interesse de crianças e adolescentes, que são os mais afetados, em qualquer decisão judicial que possa atingir seus direitos. Para tanto, pontua ser

> [...] necessário que os países adotem uma interpretação jurídica do direito a um meio ambiente limpo, saudável e sustentável como um direito difuso e coletivo, para que possa ser reivindicado coletivamente, inclusive por crianças ou organizações. No Brasil, por exemplo, existem os artigos 225 e 227 da Constituição de 1988, que nos permitem afirmar e defender os direitos das crianças e adolescentes a um meio ambiente ecologicamente equilibrado com absoluta prioridade (Instituto Alana).

Além disso, uma oportunidade para um maior avanço será o Comentário Geral n. 26 sobre os direitos da criança e meio ambiente, com foco especial nas mudanças climáticas, que está sendo atualmente desenvolvido pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU. Esse documento vai estabelecer diretrizes concretas e recomendações para que países, empresas, magistrados e sociedade garantam os direitos da criança e do meio ambiente, com foco em mudanças climáticas.

Apesar do debate e do conhecimento sobre meio ambiente ter avançado bastante nas últimas décadas, observa-se que as pressões sobre os ecossistemas também cresceram, assim como as diversas formas de ocupação do homem no espaço físico-territorial, gerando aprofundamento da crise na disponibilidade, no acesso e na utilização dos bens naturais. Os limites naturais do planeta parecem ofuscar a racionalidade econômica e política. O crescimento econômico contínuo e ilimitado se contrapõe a um meio ambiente finito (Guimarães, 2016).

A Avaliação dos Ecossistemas do Milênio (AEM), realizado pelas Nações Unidas (2005), concluiu que milhões de pessoas vivem em absoluta pobreza, diversos ecossistemas começaram a dar sinais inequívocos de degradação e cerca de 60 % dos serviços ecossistêmicos necessários para o bem-estar humano estão a ser degradados ou utilizados de forma insustentável, revelando a condição obsoleta e de incapacidade do atual modelo de sociedade para dar conta de demandas de garantia da vida no planeta cada vez mais complexas e consequências negativas progressivamente mais impactantes. Considerando a natureza destrutiva do nosso sistema econômico, em que os custos

ambientais e sociais não são adequadamente precificados, esta degradação poderá vir a agravar-se durante a primeira metade do presente século e constitui sério obstáculo para a redução da pobreza global e a prossecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. “Trata-se, nada menos que, de uma *crisis civilizatoria*, da impossível continuidade do modelo industrialista e predador baseado na luta do homem contra a natureza” (Lander, 2009, p. 3, tradução nossa).

Cenário de crise civilizatória, ainda mais complexa como indica Dávalos (2008), ao pontuar que a colonização epistemológica produzida pelo discurso do crescimento econômico neutralizou a capacidade que a humanidade teria de repensar as alternativas ao capitalismo. Reflexão que corrobora a necessidade de estudos e ações efetivas que contribuam para a descolonização dos modos de pensamento e conhecimento hegemônicos, logo de modos de vida e visões de mundo. Impõe-se urgente, portanto, a transição para formas alternativas de desenvolvimento, ou melhor, formas alternativas de *(re)envolvimento* capazes de contribuir para a preservação e regeneração da vida no planeta e que inspirem o resgate aos princípios e à celebração da vida.

Para tal enfrentamento, diante das interferências das ações humanas sobre o ambiente - que atingiram escala global e magnitude sem precedentes, afetando o funcionamento natural do sistema climático, também se tornou necessária a produção de informações objetivas sobre as causas das mudanças climáticas, seus impactos ambientais e socioeconômicos e as possíveis soluções.

O aquecimento global não é uma "narrativa" no sentido de ser uma história fictícia ou construída. É um fenômeno cientificamente comprovado, respaldado por uma vasta quantidade de dados e pesquisas. A maioria da comunidade científica concorda que o aquecimento global é um processo real e atual, principalmente causado por atividades humanas, como a queima de combustíveis fósseis, desmatamento e produção agropecuária e industrial, que aumentam a concentração de gases de efeito estufa na atmosfera.

Entretanto, a forma como as informações sobre o aquecimento global é comunicada ao público pode ser considerada uma "narrativa", no sentido de que são contadas histórias, apresentados argumentos e usadas imagens para transmitir a gravidade e a urgência do problema, bem como para motivar ações e mudanças de comportamento. É fundamental distinguir entre a realidade científica do aquecimento global e as diversas maneiras pelas quais essa informação é compartilhada, interpretada e, por vezes, politizada na sociedade. A conscientização sobre esses temas é fundamental para promover mudanças e ações sustentáveis.

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas – IPCC (*Intergovernmental Painel on Climate Change)*, órgão da ONU para avaliar a ciência relacionada às mudanças climáticas, é

constituido por grupo de pesquisadores estabelecido pelas Nações Unidas para monitorar e assessorar a ciência global relacionada às mudanças climáticas. Formado por um conjunto de análises que elaboram relatórios de avaliação abrangentes acerca do estado científico, técnico e socioeconômico das mudanças climáticas, seus impactos e riscos; foi estabelecido pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e pela Organização Meteorológica Mundial (OMM), em 1988, para fornecer aos líderes políticos avaliações científicas periódicas sobre as mudanças climáticas, suas implicações e riscos, bem como propor estratégias de adaptação e mitigação. No mesmo ano, a Assembleia Geral da ONU endossou a ação da OMM e do PNUMA em estabelecer conjuntamente o IPCC, que atualmente tem 195 Estados-membros, entre eles o Brasil.

Já há alguns anos, o IPCC demonstra a relação entre a super-exploração dos recursos naturais, as emissões de gases de efeito estufa e as mudanças climáticas no planeta. Também apresenta as melhores formas de diminuir a aceleração das mudanças climáticas. Relatórios de avaliação científica abrangentes são publicados a cada 6 ou 7 anos e reúnem os mais recentes e detalhados conhecimentos sobre diferentes aspectos das mudanças climáticas. O 5º Relatório de Avaliação – foi concluído em 2014 e forneceu os principais subsídios para o Acordo de Paris. Para os relatórios de avaliação, os especialistas oferecem seu tempo como autores do IPCC para avaliar os milhares de artigos científicos publicados a cada ano a fim de fornecer um resumo abrangente do que se sabe sobre os impulsionadores das mudanças climáticas, seus impactos e riscos futuros e como a adaptação e a mitigação podem reduzir esses riscos. O último relatório (AR6 WGIII) foca em como podemos limitar as mudanças climáticas e o anterior (AR6 WGII/Fev. 2022) teve foco nos impactos de clima, adaptação e vulnerabilidade.

Em 2023, foi lançado o Sexto Relatório de Avaliação (AR6) do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), o último volume de um longo trabalho de oito anos do corpo científico mais confiável do mundo acerca de mudanças climáticas. O IPCC finalizou o Relatório de Síntese para o Sexto Relatório de Avaliação durante a 58ª Sessão do Painel realizada em Interlaken, Suiça, de 13 a 19 de março de 2023, apresentando documento que integra seis relatórios divulgados desde 2015: três Relatórios Especiais e três contribuições do Grupo de Trabalho do IPCC para o 6º Relatório de Avaliação.

O Relatório Síntese do IPCC fornece a mais apurada, mais completa e mais abrangente avaliação das mudanças climáticas existentes no mundo hoje, no qual estão descritas as conclusões catastróficas do aumento da emissão de gases do efeito estufa. Desde a 1ª Revolução Industrial o homem passou a contribuir de forma muito direta, descuidada e definitivamente irresponsável para o

aumento da emissão de gases de efeito estufa e para outras catástrofes, como o desmatamento desenfreado, por exemplo. Desde a destruição de casas e comunidades inteiras à perda de meios de subsistência de muitos povos, o IPCC alerta para os riscos cada vez maiores de tais mudanças serem irreversíveis.

Além dos eventos climáticos mais drásticos e frequentes que já estão causando tempestades, alagamentos, secas, incêndios florestais e outros fenômenos climáticos extremos; o IPCC calcula os limites da irreversibilidade do desequilíbrio ecológico e climático planetário e alerta sobre o aumento da probabilidade de impactos ainda mais severos e irreversíveis para os ecossistemas, caso a emissão de gases de efeito estufa continue aumentando; bem como, de que as metas atuais para combater as mudanças climáticas não são ambiciosas o suficiente para limitar o aumento da temperatura a 1,5°C em relação ao período pré-industrial (IPCC, 2014), variação máxima que os cientistas acreditam poder evitar impactos ainda mais catastróficos. Além disso, de forma desproporcional, os países mais desenvolvidos são responsáveis por mais emissões do que os países em desenvolvimento, ao passo que estes últimos são os que enfrentam impactos climáticos mais severos e as comunidades pobres e marginalizadas as mais atingidas.

O Observatório do Clima calcula anualmente as emissões e remoções de Gases de Efeito Estufa de todos os setores da economia brasileira. Em iniciativa do Observatório do Clima, estudo feito pelo Sistema de Estimativas de Emissões de Gases de Efeito Estufa do Brasil, indica o país indo na contramão mundial durante a pandemia do Covid-19. Enquanto a previsão para o planeta, em 2020, era de 6% de redução na emissão de gases do efeito estufa; o Brasil, com um perfil diferente dos outros países tem suas emissões mais ligadas ao uso da terra, com recordes de desmatamento que devem aumentar de 10% a 20% das emissões.

O principal responsável pela emissão de gases de efeito estufa, na maioria dos países com alta emissão, é a queima de combustíveis fósseis, seja petróleo, gás ou carvão, usados na geração de energia, na indústria e no transporte, que correspondem a 70% das emissões. A redução de atividade nessas áreas, diretamente impactadas pela pandemia e quarentenas, foi o que acarretou essa redução de 6% das emissões; a maior desde 1990, quando começaram as medições. Há quem calcule, como em um estudo publicado pela revista *Nature* que diminuição assim só se deu logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

O Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas (PBMC) é um organismo científico nacional, criado em 2009, que tem como objetivo reunir, sintetizar e avaliar informações científicas sobre os aspectos relevantes das mudanças climáticas no Brasil, incluindo os impactos, vulnerabilidades e ações de

adaptação e mitigação. Segundo Freire & Ferreira (2015, p. 5), o relatório do PBMC divulgado em janeiro de 2015,

> [...] confirma denúncias de ambientalistas, povos indígenas e comunidades tradicionais, quanto aos impactos ambientais da pecuária extensiva e das monoculturas praticadas pelo agronegócio. Tais impactos, como o aumento da temperatura, já podem ser observados na região amazônica onde "a substituição de áreas naturais por pastagens contribui para um aquecimento de 1,5°C" (PBMC, 2015, p.328. apud. Freire & Ferreira, 2015).

No Brasil, a pecuária é responsável por 25% das emissões de CO_2, enquanto a soma das emissões da energia (21%), indústria (5%) e resíduos (5%) chega a 31%; e a mudança no uso da terra responsável pelos restantes 44% das emissões. A considerar, o desmatamento crescente ligado a sinalizações e políticas durante o Governo Bolsonaro que, desde seu início, atuou fortemente para o desmonte da estrutura de fiscalização e favoreceu medidas que incentivaram a invasão de áreas protegidas e florestas em terras públicas. Assim, grileiros e madeireiros não fizeram quarentena durante a pandemia do Covid-19; ao contrário, esta se tornou uma oportunidade a mais para o desmatamento, provocando um aumento de 50% a 171% naquele ano, a depender da forma de medição feita.

Na esteira desse processo, a demarcação de terras indígenas que é um direito constitucional dos povos originários, reconhecido no Brasil desde 1988, vê-se ameaçada na atualidade. Durante o período de governo de 2019 a 2022, recrudesceram as violências no país contra os povos originários, que tiveram até mesmo terras já homologadas invadidas, desmatadas e incendiadas por grileiros, madeireiros e garimpeiros financiados por 'poderosos'. Já em nova gestão de governo, iniciada em 2023, esses litígios estão em processo de investigação, algo possível apenas após as eleições de 2022, quando ocorreu a mudança da presidência e dos rumos do país. Mais de 400 terras indígenas ainda continuam por demarcar devido aos grandes interesses da indústria de exploração de minério, das madeireiras e do chamado agronegócio, grandes responsáveis pela degradação dos ecossistemas florestais, o que tem levado a confrontos violentos entre latifundiários e indígenas, profundamente agravados durante os quatro anos do último governo. Pela primeira vez na história recente, passou-se toda uma legislatura sem a demarcação sequer de uma terra indígena. Tudo isso somado, tem levado o Brasil a recordes de desmatamento.

Para o *Stockholm Resilience Centre* (SRC*)*, centro internacional de investigação multidisciplinar no domínio dos sistemas socioecológicos, os sistemas nos quais os seres humanos e a natureza são estudados constituem um todo integrado. Para o SRC é necessário um novo contrato social para a sustentabilidade global que se assente numa mudança de paradigma – da percepção do Homem e da

natureza como entidades separadas, para uma perspetiva em que sejam considerados como sistemas socioecológicos interdependentes; postulados esses que venham ao encontro dos princípios e fundamentos inerentes às cosmovisões e à filosofia ameríndias.

> A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado (Carta da Terra, 2014).

Nessa perspectiva, o surgimento de grupos e comunidades intencionais propondo outra forma de viver e se relacionar, a partir de valores e princípios de Vida distintos do modelo hegemônico das sociedades ocidentais capitalistas, é compreendido como reação a esse modelo, indicando *possíveis caminhos na transição para um modo de vida sustentável e exemplos para a criação de novas formas de habitar o planeta*. Denominadas também *Ecovilas*, são entendidas como comunidades intencionais, multifuncionais, cujo foco é o desenvolvimento local sustentável. "São laboratórios vivos, comunidades da práxis, que estão criando e experimentando novas formas de vida, de conhecimentos e relacionamentos, proporcionando, ao mesmo tempo, qualidade de vida e baixo impacto ambiental" (Mattos, 2015).

> A despeito de haver certa imprecisão conceitual acerca das ecovilas e também importantes desafios e limitações relativos ao seu papel social, as ações dessas comunidades vêm gerando certa propagação na sociedade por meio da difusão de ideias e práticas alternativas, muitas de caráter educativo. Elas estão cada vez mais se articulando com outros movimentos e instituições sociais, funcionando como "nós" das redes de engajamento pela sustentabilidade (Dawson, 2013, in Dias & Col., 2017).

Uma ecovila é, portanto, uma comunidade intencionalmente organizada com o objetivo de criar um estilo de vida sustentável. Os moradores buscam viver de maneira ecologicamente equilibrada, socialmente justa e economicamente viável, promovendo práticas como a produção de alimentos orgânicos, construção de habitações ecológicas, uso de energias renováveis, gestão sustentável dos recursos hídricos, preocupação com a preservação dos mananciais de água e conservação da vegetação nativa. O conceito de ecovila é diverso e pode variar bastante.

Sobre os sentidos e a relevância das ecovilas na construção de alternativas societárias sustentáveis, esses autores destacam como especialmente relevante o fato de que algumas de suas práticas vêm procurando subverter a lógica capitalista de crescimento econômico infinito e de lucro

acima de tudo em associação com uma visão de mundo fundamentada na satisfação das necessidades exclusivamente humanas. Referem ser inevitável notar a convergência de tal noção com as perspectivas teóricas do "crescimento zero" e do decrescimento, que desafiam as próprias bases do modelo capitalista – tarefa fundamental, se entendermos a crise de insustentabilidade que vivemos como inextrincavelmente ligada a ele. Entendem que [...] "tais comunidades vêm ganhando considerável relevância científica e social devido a suas experiências concretas na construção de alternativas societárias, contribuindo consideravelmente para um debate mais amplo e profundo sobre sustentabilidade" (Dias *& Col.*, 2017).

Ao mesmo tempo, diversos estudos têm demonstrado que, ao contrário da sociedade contemporânea, as populações tradicionais possuem um sistema cultural e de relações com o meio natural muito mais apropriado ecologicamente, baseado em relações mais justas e respeitosas com o ambiente, do qual o ser humano faz parte (Toledo, 1992). As comunidades indígenas e tradicionais mostram ser peça chave para travar as alterações climáticas, pois através das suas tradições e culturas mantêm os ecossistemas em que habitam vivos e saudáveis.

> O Brasil ancestral já era uma terra de 'mil povos' com inúmeras maneiras de conceber a realidade física e outros níveis da realidade através de suas filosofias e cosmovisões. Entre elas, a imemorial cosmovisão tupy e as tradições solares e lunares. Ao contrário do que é dito na história oficial, esses povos deixaram saberes complexos e profundos sobre o ser e sobre a natureza e edificaram sistemas comunitários de vida, medicinas, comportamentos e filosofia (Kaká Werá Jecupé).

Tão interessante quanto complexo, abre-se valioso campo de estudo e aprendizagens recíprocas no que tange às questões afetas às concepções e práticas educativas indígenas. *"Em culturas em que a escola é terra, água, fogo e ar, a sala de aula tem pouco valor"*, segundo Francisca Pareci[94]. Pertencente ao Povo Pareci, Francisca classifica como "genocida" a educação infantil que vem sendo desenvolvida em várias aldeias, em virtude da destruição dos valores e das tradições dos povos indígenas. A falta de terra e a pobreza são apontadas como responsáveis pela inserção prematura da criança indígena no espaço escolar.

Assim, as problemáticas convergentes e sistêmicas em que está inserido esse *sujeito*, requer que a reflexão se dê nas chamadas interações/relações natureza/sociedade, as quais invocam uma série de posições teóricas.

[94] Coordenadora do Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso.

O pensamento ocidental hegemônico historicamente se pautou no dualismo entre natureza e cultura. A antropologia estruturalista ou simbólica utilizou esse dualismo como categoria analítica, que teve o: "propósito de dar sentido a mitos, rituais, sistemas de classificação, simbolismos do corpo, da comida e muitos outros aspectos da vida social que implicam uma discriminação conceitual entre qualidades sensíveis, propriedades tangíveis e atributos definidores" (Descola e Pálsson, 2001, p. 13; *In* Guimarães, 2016). As críticas mais comuns sobre essa dicotomia recaem nos seguintes argumentos: a dificuldade de uma compreensão que seja verdadeiramente ecológica, pois, não enxerga as formas locais de saber ecológico; o predomínio da relação de poder do conhecimento ocidental; uma epistemologia que se estende a outras oposições, como: mente-corpo, sujeito-objeto, indivíduo-sociedade etc. Para que se possa superar o dualismo é necessário criar alternativas teóricas e metodológicas. Para além das tradições biológicas e antropológicas, os autores propõem um sistema irredutível entre pessoa e meio ambiente, em que a pessoa é parte do meio ambiente e o meio ambiente é parte da pessoa. Nesta concepção, o foco são os processos e as relações (Descola e Pálsson, 2001, p. 30; *In* Guimarães, 2016).

Para a autora (Guimarães, 2016, p. 97), Descola e Pálsson, pensando essas relações, formularam um modelo transformacional a partir de três dimensões da vida social: modos de identificação; modos de interação e modos de classificação; assim compreendidos: "*modos de identificação*, ou o processo pelo qual as fronteiras ontológicas se criam e se objetificam em sistemas cosmológicos como o animismo, o totemismo ou o naturalismo". Por sua vez, os "*modos de interação* organizam as relações entre as esferas de humanos e não humanos, assim como dentro de cada uma delas, de acordo com princípios como os de reciprocidade, capacidade ou proteção. Por fim, se referem aos "*modos de classificação* – basicamente o esquema metafórico e o esquema metonímico, por meio dos quais os componentes elementares do mundo são representados como categorias socialmente reconhecidas" (Descola & Pálsson, 2001, p. 29, tradução nossa).

Para isso, referem ser necessário ir mais além da mera descrição de sistemas locais de relações humano-ambiente. Nesse contexto, a riqueza da experiência etnográfica pode apontar caminhos para um projeto comparativo mais criativo e imaginativo. Descola chama os povos indígenas de "sociedades da natureza", em que: "as plantas, os animais e outras entidades pertencem a uma comunidade sociocósmica, sujeita às mesmas regras que os humanos; qualquer descrição de sua vida social deve, por força, incluir os componentes do meio ambiente que são vistos como parte do domínio social" (Descola e Pálsson, 2001, p. 25. Tradução nossa). Por sua vez, os estudos sobre a ciência ocidental vêm demonstrando o quanto a natureza é produto de redes sociotécnicas, e o quanto o

natural e o social/cultural não podem ser separados (senão com violência) seja no mundo, seja no homem e em seus produtos (Latour, 1994; 2004; 2005; Ingold, 1994; 2000).

A Antropologia, evidentemente, não permaneceu intocada por esta problemática (Vander, Cebolla, 2011, p. 29), desde a valorização dos conhecimentos e das formas de manejo indígenas e locais como forma de proteção ambiental (Carneiro da Cunha & Barbosa de Almeida, 2002), passando pela assim chamada ambientalização dos conflitos sociais (Leite Lopes, 2004), pelas relações entre povos nativos e políticas ambientais (West, 2006) e pelas críticas locais a processos de devastação ambiental (Zhouri & Laschefski, 2010; Zhouri, 2011) – que estabeleceram vínculos claros entre a degradação do meio ambiente e a deterioração de condições socioeconômicas e a desvalorização de conhecimentos culturalmente singulares – e chegando a estudos recentes que sugerem que formas nativas de leitura das agressões ao meio ambiente configuram autênticas "críticas xamânicas da economia política da natureza" (Albert, 2002) ou modos de fazer antropologia reversa (Kirsch, 2006).

O homem – juntamente com outras espécies e elementos – constrói paisagens, muito mais do que apenas simboliza o que é dado naturalmente em um (suposto) mundo real. A relação entre natureza e cultura permanece como um dos campos privilegiados ou pilares da reflexão antropológica contemporânea; se não o mais fundamental de todos eles, ao colocar em discussão, sempre, a própria natureza do que é ser humano, motivo e razão da própria Antropologia. A antropologia, tendo por objetivo estudar a mais vasta gama possível da diversidade humana nos modos de vida, nas formas de organização social, nos comportamentos e nas crenças, tem se voltado, cada vez mais abertamente, para o estudo dos processos sociais e culturais na sua acepção mais ampla, independentemente da localização no espaço ou no tempo; evidenciando imensa potencialidade no entendimento da relação entre cultura e a questão ambiental (Waldman, 2012).

Em sua obra *Meio ambiente e Antropologia* (2012), Waldman apresenta uma abordagem educativa interdisciplinar por meio dessas duas áreas, transformando-as em uma *antropologia ambiental*, empenhada em revelar o caráter transformador do homem em sociedade diante do ambiente natural, instigado particularmente pela dimensão da cultura, da sociedade e das suas dinâmicas. Segundo o autor, é justamente nos marcos da modernidade que os problemas ecológicos se especificaram na sua plenitude. Dessa forma, as perspectivas da antropologia, enquanto disciplina, para com este mesmo mundo moderno abre caminhos para evidenciar o alcance de suas possíveis contribuições e eficácia operacional das abordagens do seu campo teórico.

Para Vander e Cebolla (2011, p. 27), Ingold é um dos principais expoentes contemporâneos daquilo que é conhecido por *paradigma ecológico*, cujo ponto central está na *compreensão das*

interações não hierárquicas entre os diferentes seres e seus "ambientes". Ao deslocar o sujeito cartesiano – aquele que concentra em si a possibilidade de conhecer e, portanto, de ser o ponto de partida de toda observação – o paradigma ecológico desfaz a própria noção de ambiente como cenário inerte (isto é, natural), onde se desenrolam as ações (de seres culturais e naturais). [...] Enfim: os homens (e todos os demais seres) se movem junto com o "meio" em que vivem; mas não vivem nele, senão com ele (Ingold, 2000).

Ao revisitar a fenomenologia de Merleau-Ponty, o autor coloca em perspectiva as superações das dicotomias entre biologia e cultura; mente e corpo, pois, para ele, isso tudo faz parte do mesmo processo de pensar, de perceber, de lembrar e de aprender no contexto ecológico das interrelações das pessoas com seu meio ambiente (Ingold, 2000, p. 168-71). Nesse modelo relacional, ao analisar a relaço entre a terra e a memória, concebe a terra como um campo de moradia para seres de todo tipo: humanos e não humanos geneticamente inspirados por uma concepção de diversidade biocultural. Habitar a terra é constituir um lugar como um locus de crescimento pessoal e de desenvolvimento em que cada lugar forma o centro de uma esfera de nutrição (Ingold, 2000, p. 149).

Nessa perspectiva, as relações das pessoas derivam da sua identidade e pertencimento à terra, elementos que caracterizam os povos indígenas e podem servir de inspiração:

> Os povos indígenas consideram todos os produtos da mente e do coração humanos como interrelacionados, e da mesma fonte: as relações entre o povo e sua terra, seu parentesco com as outras criaturas vivas que compartilham a terra e com o mundo espiritual. Uma vez que a fonte última de conhecimento e criatividade é a própria terra, toda a arte e ciência de um povo específico são manifestações das mesmas relações subjacentes e podem ser consideradas como manifestações das pessoas como um todo (Ingold, 2000, p. 150, tradução nossa).

Diante do presente campo argumentativo e considerando os objetivos do presente estudo se faz necessário, portanto, compreender os conceitos de sustentabilidade e de cultura regenerativa. A sustentabilidade pode ser definida como o equilíbrio dinâmico entre muitos fatores, incluindo os componentes: social, cultural, político, econômico, e a necessidade de preservar o ambiente natural do qual a humanidade é parte. Vale destacar ainda, a distinção de *sustentabilidade substantiva* e *sustentabilidades adjetivas*, sugerido por Guimarães (2016), inspirado em Boff (2012a, p. 9) referindo que sustentabilidade "como substantivo exige uma mudança de relação para com o sistema-natureza, sistema-vida e o sistema-Terra", enquanto, "como adjetivo, a expressão sustentabilidade é agregada a qualquer coisa sem mudar a natureza desta".

A transição para a sustentabilidade não se refere apenas ao ambiente, mas a uma mudança no estilo de vida, que depende primeiramente de conscientização em relação à interdependência de tudo e todos no planeta, e na alteração do enfoque do crescimento econômico para um desenvolvimento humano integrado.

> Sustentabilidade é a progressão para uma consciência funcional de que todas as coisas estão conectadas; de que os sistemas de comércio, construção, sociedade, geologia e natureza são realmente um único sistema integrado de relações; e que esses sistemas são co-participantes na evolução da vida. Uma vez que fizermos essa mudança de perspectiva, podemos compreender a vida como "um processo contínuo de evolução em direção a relações mais prósperas, diversas e mutuamente benéficas (Reed, 2007).

Entretanto, a noção de "sustentabilidade" encontra-se largamente apropriada pelo capitalismo – por exemplo, o termo é com frequência utilizado como sinônimo de "desenvolvimento sustentável" (Sartori; Latrônico; Campos, 2014), uma doxa (Carneiro, 2005) que, na prática, acaba favorecendo um inquestionado crescimento econômico em detrimento da sustentabilidade ecológica e social. Fundamentalmente, sustentabilidade tem a ver com continuidade temporal e, consequentemente, com responsabilidade nas ações, não só para com as gerações futuras, mas também com as atuais, e não só para com a humanidade como espécie isolada, mas como parte de um complexo sistema geobiofísico. Mas falar apenas em continuidade é ainda limitado; os ideais de sustentabilidade claramente incorporam também a qualidade dessa permanência – o que fica evidenciado, por exemplo, nas preocupações relativas à justiça social. Ocorre, porém, que as implicações práticas da busca pela sustentabilidade ainda são insuficientemente assumidas. São necessários então outros caminhos para se pensar – e praticar – a sustentabilidade de forma mais integrada, abrindo-se espaço para questionar as próprias bases de funcionamento da sociedade capitalista.

Em Guimarães (2016, p. 90), podemos acercar-nos de alguns aspectos desse cenário, ao compreender que a autorregulação da Terra tem como finalidade a manutenção da habitabilidade. Para isto, Gaia "resiste às nossas intervenções através de uma autorregulação, opondo-se ao modo como alteramos o ar com gases de efeito estufa e removemos sua cobertura natural de florestas para a lavoura" (Lovelock, 2006, p. 174). Em um mundo onde prevalece a lógica do crescimento e do desenvolvimento, a teoria Gaia – ciência holística da Terra – apresenta-se, nas palavras de Lovelock (2006, p. 130) como a base para um ambientalismo coerente e prático. Esta visão se opõe a ideia de que a Terra é uma propriedade, um bem a ser explorado em benefício da humanidade. Para ele, "esta falsa crença de que somos donos da Terra, ou seus dirigentes, permite que nos declaremos a favor das

políticas e programas ambientais, mas continuemos deixando as coisas como estão" (Lovelock, 2006, p.130).

Por razões dessa ordem, para Daniel Wahl (2016), ainda que tenham sido implementadas algumas importantes iniciativas internacionais, tais como a Avaliação Ecossistêmica do Milênio, que mostrou que a nossa espécie falhou de modo alarmante na administração planetária; os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs); os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); e a criação da Carta da Terra[95], mesmo que sem ter recebido a necessária propagação e merecida importância; começamos o século 21 ainda com o *business as usual* em vez de iniciar um diálogo transcultural global sobre as amplas realidades de viver juntos em um planeta finito, confrontados com o rápido crescimento da complexidade e da incerteza.

De todo modo, os atuais desafios podem ser vistos como oportunidade de mudança para se criar outras formas de vida e outros valores, e de avançar no debate sobre sociedades sustentáveis. O autor adverte que os sistemas educacionais convencionais baseados na competição são anacrônicos e que as habilidades de colaboração devem ser estimuladas a fim de gerar economias regenerativas que beneficiem a todos. Entende que a mudança de uma visão de mundo fragmentada para um modelo mental holístico é o salto que a nossa cultura precisa fazer, buscando compreender as interelações entre os sistemas vivos de uma forma integrada, propondo o *design de culturas regenerativas* como um convite a viver essas questões juntos sobre como redesenhar o impacto humano na Terra e um modo de pensar mais sistêmico e regenerativo. A humanidade terá que mudar das atuais práticas degenerativas, exploradoras e competitivas para práticas regenerativas, produtivas e colaborativas, para enfrentar um desafio comum: *redesenhar nossa presença humana na Terra de acordo com o nosso lugar na família das coisas.*

> Criar sistemas regenerativos é mais que uma simples mudança técnica, econômica, ecológica ou social: precisa seguir lado a lado com uma mudança na forma como pensamos sobre nós mesmos, nossas relações com os outros e com a vida como um todo (Wahl, 2016).

[95] Processo mais elaborado e promissor que ocorreu no período que antecedeu o novo milênio, em termos de um diálogo significativo sobre os valores e as aspirações compartilhadas pela humanidade (Wahl, 2016).

1.2.4. O contexto sociopolítico atual dos povos indígenas amazônicos

Antes do Brasil da Coroa, existe o Brasil do Cocar.
Célia Xakriabá

As precárias condições socioeconômicas, somadas à organização de território e degradação ambiental, retratam uma realidade de importante vulnerabilidade dos povos indígenas brasileiros, sujeitando-os a toda sorte de ameaças à sua sobrevivência.

No Brasil existem cerca de 23.141.413 crianças até seis anos de idade (IBGE, Censo 2000). País marcado por desigualdades sociais, com significativas diferenças entre as regiões, oriundas de importantes heranças sociais como a escravidão e a colonização.

Cerca de 46% da população é composta por afrodescendentes[96], sendo o país com a segunda maior população negra[97] do mundo. Fica evidente a distribuição desigual das riquezas de acordo com a raça quando se considera que dos 22 milhões de brasileiros que vivem a baixo da linha da pobreza, 70% são negros (IPEA, apud Diálogos, 2004). Desses milhões de brasileiros que sobrevivem em situação de pobreza, com menos oportunidades e iniquidade em relação à efetiva proteção e promoção de seus direitos humanos, a parcela mais vulnerável é composta por crianças. Em relação à mortalidade infantil, segundo a raça/cor da mãe (2000), a taxa média nacional é de 30,1, mas sobe para 38,0 se a mãe for negra e a 94,0 se é de origem indígena. Para as mães brancas a taxa é de 22,9 (UNICEF, 2005a).

Há também diferenças marcantes entre os estados brasileiros no que se refere às condições de saúde e educação das crianças pequenas. Essas diferenças, mais do que desigualdades, configuram um quadro de iniquidade entre estados e regiões.

Os estados pertencentes à região Nordeste são os mais vulneráveis em relação à taxa de mortalidade infantil. A taxa dessa região equivale a mais que o dobro das verificadas nas outras. Porém, alguns estados apresentaram queda expressiva na taxa de mortalidade infantil, como Alagoas, que teve sua taxa de 68,2 (por mil crianças nascidas vivas) reduzida para 29,1. Outro estado que apresentou queda na taxa de mortalidade infantil é o Ceará: de 25,2 no ano de 2002 para 22,1 em 2003.

[96] Dados do documento "Diálogos contra o racismo – pela igualdade racial", 2004.
[97] "Para fins de estudos demográficos, a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a oficial do Brasil, que adota como critério básico que a coleta do dado se baseia na autoclassificação. Isto significa que a pessoa escolhe, num rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual ela se aloca. [...] Para a demografia, população negra é o somatório de preto + pardo. (OLIVEIRA, apud *Diálogos,* 2004).

Apesar da queda de 32,6% em 10 anos (1994 a 2004), a taxa de mortalidade infantil brasileira continua alta – a terceira mais alta na América do Sul, segundo levantamento feito pelo UNICEF em 2005, atrás apenas da Bolívia e Guiana.

As crianças pertencentes às minorias étnicas, em especial de áreas indígenas e remanescentes de quilombos, devido a fatores históricos, à discriminação racial, ao isolamento de suas comunidades ou às especificidades culturais, têm mais dificuldade de acesso às políticas públicas para a infância.

A desnutrição infantil na população indígena, de acordo com a Fundação Nacional da Saúde – Funasa, foi reduzida de 15% para 12%, mas ainda é o dobro da média nacional. Algumas medidas adotadas para combatê-la são a distribuição de mega-doses de Vitamina A para crianças menores de cinco anos, filtros de barro e hipoclorito de sódio a 2,5% (para ampliar o acesso à água potável), além de capacitar as famílias a usá-los. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Saúde, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e o UNICEF trabalham em conjunto nessas ações.

Em 1999, a Funasa começou a estruturar o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, integrado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Para que o atendimento seja contínuo, além dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), o subsistema conta com agentes indígenas de saúde, indicados pela própria comunidade.

No contexto sociopolítico, a atualidade vem mantendo e agudizando condições críticas de vida para os povos indígenas. Ao longo dos últimos seis anos, quatro deles governados por Bolsonaro e dois sobrepostos a uma intensa crise pandêmica, o aparelho do Estado foi utilizado contra os territórios e os corpos originários em nome de uma ordem e um progresso assassinos. Durante um dos períodos mais cruéis para os Povos Indígenas no Brasil na contemporaneidade, resistiram sistematicamente ao método genocida aplicado por um governo anti-indígena, atuando na defesa de seus territórios.

Na América Latina, testemunhamos o fim de um ciclo nacionalista e popular que, em vários casos, contou com governos que promoveram avanços significativos na redução da miséria, numa distribuição mais equitativa da renda, na ampliação de direitos e numa maior cooperação Sul-Sul entre os países. Porém, essas mudanças foram tributárias de um modelo comprometido “com a promessa falida do desenvolvimento”, entendido aqui como "um processo linear, ininterrupto, associado à 'dominação da Natureza', reduzido ao acúmulo incessante de mercadorias" (Dilger & Filho, 2016). Isto é, um modelo predatório, escravo da primarização da economia, vulnerável às oscilações dos preços das commodities no mercado internacional e que contribui para a espoliação cultural e territorial dos

povos e comunidades tradicionais, bem como de todos aqueles que postulam um horizonte pós-extrativista.

Mesmo sem ter afetado diretamente as estruturas econômicas, a aplicação de recursos da economia dos países para políticas sociais foi o suficiente para que as oligarquias regionais respondessem até mesmo através de golpes contra esses governos. Desse modo, o que se apresentou para o continente num horizonte próximo tem sido a ascensão de governos de extrema direita, como a que vivemos no Brasil nos anos de 2019 a 2022, com uma agenda que aprofunda ainda mais esse modelo predatório e excludente, excluindo as contrapartidas sociais.

No intuito de melhor compreender esses mecanismos de violência sociais, poderá ser útil lançar um breve olhar sobre os processos que envolvem relações de saber-poder na perspectiva foucaultiana, na tentativa de desvelar os meandros dessa necropolítica. Em Foucault, as análises sobre as relações de poder sofreram um deslocamento, permitindo construir para reflexões férteis sobre processos contemporâneos que envolvem diferentes relações de saber-poder, entre estas as relações sociorraciais. Nas reflexões sobre biopoder-biopolítica, o poder passa então a ser entendido: não mais a partir de grandes teorias, mas em sua dimensão e mecanismos microcapilares.

Para Foucault, as sociedades passam por um período de transição da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de controle*. Ao analisar as *sociedades disciplinares* e sua relação com a educação, se destacam alguns aspectos ligados a mecanismos de controle social como: a estrutura física da escola, a divisão do conteúdo em disciplinas e os métodos de avaliação. Há, portanto, na visão desse autor, uma função latente de controle social na educação. A escola funciona como mais um dispositivo diante das relações de poder em uma sociedade. As instituições disciplinares fechadas, como a família, a escola e a igreja dão lugar a sistemas abertos e mais sutis de controle social. Desse modo, sem o aparato institucional, o controle é feito de forma mais corriqueira, entrando na vida das pessoas, e de modo mais global e envolvente. Ao mesmo tempo, se torna mais invisível, menos perceptível e, portanto, na visão do autor, mais perigoso.

Enquanto Foucault formula o pensamento sobre a biopolítica que opera na vida e sua dinâmica através do controle das vontades e dos corpos; Achille se propõe olhar para as políticas da morte como macroestrutura operante em países colonizados, e seu funcionamento através da soberania que gerencia morte.

> [...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a

> soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (Mbembe, 2016).

No ensaio "Necropolítica", publicado em 2023, Achille Mbembe parte de uma crítica ao conceito de biopolítica de Michel Foucault e propõe uma análise do exercício da soberania em que o colonialismo e o *apartheid* ocupam papel central, diante dos quais, "o exercício da soberania não pode ser descrito apenas como a manutenção do equilíbrio entre a vida e a morte, ao "fazer viver e deixar morrer". Neste contexto, "o poder soberano se manifesta fundamentalmente por mecanismos de produção sistemática da morte como a guerra, o homicídio e o suicídio, ou seja, como *necropolítica*" (Almeida, 2021); nos moldes do excerto de Grondin & Viezzer, a respeito da colonização dos povos indígenas:

> A vida dos indígenas levados ao mercado de escravos era terrível. As famílias eram divididas, mulheres e crianças vendidas e forçadas a trabalhar em plantações ou nas residências, sete dias por semana. Os homens, por sua vez, literalmente trabalhavam até morrer, devido à alimentação precária e ao esforço continuado e pesado. A aglomeração de tanta gente em espaços reduzidos e as péssimas condições de vida favoreceram sobremaneira enfermidades como a varíola e o sarampo, que facilmente se converteram em epidemias (Grondin & Viezzer, 2021.p. 127).

Almeida pontua ainda, que a necropolítica "se refere a um modo do exercício da soberania que não se limita às circunstâncias específicas do colonialismo e do *apartheid*; mas, como *formas de dominação* que transcendem os países e os períodos históricos em que essas experiências ocorreram". Dito de outro modo, "colonialismo e *apartheid* geraram modelos de administração e tecnologias de gestão cujo funcionamento se caracteriza pela produção sistemática da morte" (2021, p. 1). No mesmo artigo, em que trata sobre a necropolítica e o neoliberalismo, Almeida discute o conceito introduzido no debate público por Achille Mbembe "acerca das formas de violência perpetradas pelo Estado, especialmente contra as populações mais pobres e as minorias raciais"; destacando o que, em sua compreensão, Mbembe demonstra:

> [...] mais do que um desdobramento da biopolítica de Foucault – conceito que procura explicar as especificidades da dominação sob a égide do Estado moderno –, o conceito de necropolítica pretende dar conta do modo como a governamentalidade e suas tecnologias se impõem diante das mudanças na forma de reprodução social do capitalismo, no caso, as mudanças provocadas pelo neoliberalismo (Almeida, 2021, p. 1).

Para estabelecer a diferença entre a biopolítica descrita por Foucault e o que denomina de necropolítica, Mbembe se vale de dois outros conceitos: *estado de exceção* e *estado de sítio*. "O estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar", e que funciona com apelo à "exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo" (Mbembe, [2003] 2018a, p. 17), que precisam ser constantemente repetidas nas práticas políticas.

De modo preciso, Pereira (2019) elucida a teoria da necropolítica presente na colonialidade no Brasil contemporâneo ao relacionar o direito de matar às "relações de inimizade" elegendo de forma ficcional grupos inimigos. Para a autora, esse mecanismo foi o primeiro a operar no governo bolsonarista, que elegeu os povos indígenas para essa categoria, colocando-os como aqueles que impossibilitam o "progresso".

> Os que devem viver e os que devem morrer são selecionados segundo grupos biológicos, apresentando o racismo como sua máxima expressão. [...] A vida do outro – geralmente animalizado, historicamente destituído de humanidade – passa a encarnar o inimigo ficcional, gerando violência e morte como mecanismos de segurança, eliminando de forma impessoal esse que seria um atentado à existência dos demais (Pereira, 2019).

Nesse período, o Acampamento Terra Livre (ATL) de 2022 foi um momento ímpar na história indígena do país e de grande efervescência política do movimento indígena – que demarcou a capital federal durante dez intensos dias de abril, com discussões a partir da provocação temática "Retomando o Brasil: demarcar territórios e aldear a política". O ATL reuniu 8 mil lideranças de 200 povos indígenas de quase todas as partes do Brasil, que mostraram ao país e ao mundo a resistência contra o projeto de extermínio e tampouco aceitarão empreendimentos devastadores em seus territórios – como mineração, hidrelétricas, produção de monoculturas com uso ostensivo de veneno etc.

Em face da necessidade urgente de reconstrução do Brasil, mediante o desmonte das políticas indigenistas, sociais e ambientais em curso no país, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) anunciou, durante o acampamento, o apoio a candidaturas às eleições de 2022 a fim de eleger a primeira "Bancada do Cocar" no Congresso Nacional, pela primeira vez na história.

Nesse mesmo período, se intensificou o lobby da bancada ruralista a favor da tese do Marco Temporal, levando o STF a analisar e julgar a constitucionalidade dessa tese, ´segundo o qual os povos indígenas só terão direito às suas terras se comprovarem que viviam no território na data da promulgação da Constituição Federal (05 de outubro de 1988). Tal premissa desconsiderava a perseguição histórica aos povos originários, os extermínios e o processo violento de expulsão de muitos

deles, que começou com a chegada dos invasores europeus e ganhou escala durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985). Assim, povos que não estivessem em suas terras até a data ou não tivessem litígio em aberto à época não poderiam reivindicá-las.

O resultado do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal é fundamental para assegurar que os povos originários continuem a ter pleno acesso à terra, conforme determina a Constituição, definindo assim, o futuro de todos os territórios indígenas no Brasil – irá decidir o futuro de todas as infâncias, e também a dos não indígenas, já que da conservação dos territórios dos povos originários depende o enfrentamento da mutação climática e seus impactos devastadores. Na visão de indígenas, a tese valida invasões. Já ruralistas defendem que a determinação serviria para resolver disputas por terra e daria segurança jurídica e econômica para investimentos no campo. A posição dos ruralistas também era a defendida pelo governo anterior, o qual nos quatro anos de mandato cumpriu a promessa eleitoral de não demarcar "nem um centímetro" de terras indígenas ou quilombolas.

A partir da mobilização dos movimentos indígenas, constituiu-se uma rede de advogados indígenas que ganhou muita força no governo passado, quando os indígenas precisaram acessar a Justiça por causa de um Poder Executivo devastador", observa a advogada Carolina Santana, em matéria para a SUMAÙMA (2023):

> Em agosto de 2020, o movimento levou ao Supremo a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 709, exigindo do Estado brasileiro o cumprimento da Constituição e a proteção às comunidades indígenas para conter o avanço da pandemia em seus territórios. Na ação, o movimento pediu, ainda, a retirada de não indígenas das Terras Indígenas Yanomami, Karipuna, Uru-Eu-Wau-Wau, Kayapo, Arariboia, Mundurucu e Trincheira Bacajá (Martins & Marés, 2023).

No raiar dos primeiros dias do ano de 2024, já sob a gestão do novo governo eleito, o Brasil acorda (ou parte dele) em estado de choque e indignação com a tragédia estampada nos jornais do país, escancarando o genocídio a que esteve submetido o Povo Yanomami, em Roraima, durante o governo anterior, cujas imagens remetem aos horrores dos campos de concentração nazista (Fig.30). Retratos do comportamento criminoso do governo Bolsonaro, resultado do desmonte da proteção às terras indígenas, no intuito de abrir caminhos para o agronegócio e o garimpo ilegal.



Figura 30: Genocídio. Tragédia Yanomami. (reprodução não autorizada)

Devido à não autorização do uso de imagem da fig. 27 original, expondo a tragédia Yanomami do genocídio perpetrado pelas políticas implementadas durante o governo Bolsonaro, foi substituída pela imagem do Povo Yanomami em sua plenitude (Foto de Victor Py)
Genocídio. Tragédia Yanomami
Foto original:Urihi Associação Yanomami Sumaúma Jrnalismo

Cerca de 570 crianças Yanomami menores de 5 anos morreram durante os quatro anos daquele governo, com forte risco desses números serem inferiores à realidade, em face do apagão de dados estatísticos imposto durante o governo anterior. A imensa maioria dessas mortes por motivo de doenças para as quais se tem tratamento, entretanto, negado acesso pelo governo.

As condições de vida dos povos indígenas guardam relação direita com o meio ambiente do local onde residem, e o processo de identificação, demarcação e formalização de terras indígenas é essencial para sua subsistência. Entretanto, apesar do direito às suas terras ancestrais ser garantido pela Constituição, sua efetividade enfrenta ameaças concretas, em especial pela constante invasão destes territórios pelo agronegócio, madeireiras e garimpos clandestinos. O garimpo, aliás, tem impacto especialmente cruel na vida dos Yanomami através da derrubada da floresta, expulsando animais, destruindo roças e envenenando cursos d'água com mercúrio, metal extremamente tóxico utilizado na separação do ouro do cascalho sem valor comercial. Essas atividades criminosas contaram com a conivência de autoridades federais que tinham o dever legal de combatê-las.

De acordo com levantamento feito pelo The Intercept Brasil, os povos Yanomami registraram 21 pedidos de ajuda públicos ao Governo Federal, Ministério Público Federal, Funai e Exército. Todos foram ignorados. Nesses pedidos de ajuda, os Yanomami relatavam o cotidiano de terror a que estavam submetidos. Segundo dados divulgados pelo site Pública, de 2019, cerca de 15 mil garimpeiros invadiram a terra indígena Yanomami, habitada por uma população de 27 mil pessoas, valendo-se de ameaças e armas, cujo acesso foi facilitado por políticas adotadas pelo referido governo.

Temas tão caros e impactantes quanto pertinentes ao presente estudo, o momento exige consciência reflexiva e posicionamento crítico, além de uma renovada esperança no poder de resistência e enfrentamento de nosso povo. Ao mesmo tempo em que; e apesar do protagonismo do então governo na corrente contrária; agudiza a oportunidade de 'nos reinventarmos' enquanto humanidade e de escolhermos novos caminhos na relação com o outro e com o planeta; no que acredito ser o fundamento de tese do presente estudo, de que os povos tradicionais e as comunidades intencionais têm muito a contribuir nesse processo de necessária transformação. Fundamento este adensado no entendimento da infância em sua condição heterogênea, percebida necessariamente no cruzamento de outras categorias sociais como gênero, classe, "etnia/raça"; somado à opção pela perspectiva decolonial que o tema exige, visando contribuir à necessária transformação das estruturas sociopolíticas e culturais brasileiras.

Diante dos evidentes desafios sociais, ambientais e das crescentes disparidades sócioeconômicas consequentes de modos de vida modernos de um capitalismo neoliberal, cabe uma reflexão sobre a presença humana no planeta. A histórica cisão entre sociedade e natureza, e os valores da cultura dominante nos afastaram dos laços que antes nos uniam à Terra e aos demais seres vivos, gerando consequências adversas. Nessa percepção, o ápice das circunstâncias dessa crise civilizatória global delineia com mais nitidez os contornos desse momento de transição planetária, no qual emerge ainda com mais força a concepção de *culturas de vida* e de *culturas regenerativas*, que compreende os seres humanos e não humanos, as estruturas sociais e culturais como elementos que integram de modo indivisível os ecossistemas locais. A cultura compreendida aqui como processo social constitutivo compartilhado por um grupo de pessoas, comunidade ou sociedade, a partir da qual emergem significados e valores que organizam e estruturam a vida em comum, suas práticas cotidianas, ritos e crenças, suas dinâmicas relacionais e a compreensão da(s) realidade(s).

"Essa visão sistêmica, biológica e cultural de desenvolvimento regenerativo, contribui para a manutenção da [sociobiodiversidade] e para fortalecer a conexão entre as pessoas e os lugares onde habitam, gerando uma cultura de engajamento e cuidado com a vida" (WAHL, D., 2019); na qual o principal foco é preservar a saúde dos ecossistemas, fazendo emergir novas culturas, novos modos de se relacionar com o Outro, em conexão com todas as formas de existência – sujeitos, humanos e não-humanos; novas práticas e valores baseados em modos de pensar sistêmicos e integrados; garantindo, ao mesmo tempo, a integridade da natureza e o *Viver Bem* social. Modos de vida, desde há muito, próprios ao *ethos* das culturas indígenas milenares e de suas heranças ancestrais; e que, de certo modo, também vêm sendo resgatadas por inúmeras ecovilas e comunidades intencionais pelo mundo.

Vivemos num ponto da história em que mudar as condições de vida atingiu uma magnitude tal que não é mais possível negar a nova visão de mundo emergente, numa perspectiva transformadora; na qual a educação não pode, nem deve se manter alheia e 'intocada' em seu *modus operandi* tradicional, e se evadir de seu papel e responsabilidade de participação nesse processo, como se nada *do que se passa no mundo* lhe dissesse respeito, o que significaria contribuir para a reprodução do *status quo* vigente e a manutenção do modelo hegemônico de poder: o uso predatório do meio ambiente, o racismo estrutural de nossa sociedade; bem como, a continuidade do atual modelo do sistema educativo à serviço da manutenção da sociedade capitalista neoliberal.

O debate no cenário da educação brasileira suscita questões sociais que extrapolam o âmbito escolar e impõe o desafio de pensarmos uma sociedade e um mundo menos desigual e mais inclusivo, no qual os direitos humanos sejam realmente uma conquista de grupos plurais, em suas especificidades e contradições, alinhadas a uma visão de mundo que contribua para um pensar mais crítico e participativo em sua transformação. A Educação deve, portanto, participar na forja de um novo paradigma e tomar para si o compromisso de fazer parte na construção de uma nova humanidade, dedicando-se a refletir e investigar como efetuar na prática essa mudança; antes que de uma outra *visão* de mundo, de uma verdadeira *cosmopráxis sociobiodiversa*, desde uma perspectiva intercultural e decolonizadora, fundamentada nos princípios do Paradigma Abya Yala – paradigma comunitário baseado na vida em harmonia e equilíbrio com todo os seres e o ambiente, com vistas ao *Viver Bem*. É intenção, pois, do presente estudo se somar aos esforços empreendidos ao emergir e consolidar dos fundamentos para a construção desse novo paradigma civilizatório sustentado no Bem Viver, nos Direitos da Mãe Terra e na Plurinacionalidade, seguindo os objetivos expressos nas Cúpulas Continentais de Abya Yala.

Certa vez, um antropólogo inglês entrou na oca de um indígena e viu uma máquina de escrever pendurada na parede da oca como se fosse um "desutensílio", diria o poeta Manoel de Barros. Isso aconteceu em 1950, época em que a máquina de escrever era o símbolo técnico da cultura branca autointitulada “civilizada”. O antropólogo nada perguntou ao indígena, e retornou a Londres para tentar entender aquele ato que subvertia o significado e uso costumeiros daquele objeto.

O antropólogo consultou teses e tratados, porém nada encontrou na teoria que explicasse o gesto do indígena. Até que, de repente, ele olhou para a parede de sua biblioteca e viu um arco e flecha pendurados como objeto artístico. Então, o acadêmico compreendeu que aquilo que ele fizera com o arco e flecha, o indígena fez com a máquina de escrever...

Graças ao ato artístico-subversivo do indígena, o antropólogo compreendeu mais acerca de seu próprio “mundo civilizado” do que lhe ensinaram os livros científicos.
O indígena era o “outro” do branco, mas o branco também era o “outro” do indígena. Nem todos são brancos, nem todos são indígenas, mas todos são outros: o outro é o valor mais universal.

É essa universalidade da Diferença o que o poder paranóico mais teme, e é contra ela que ele sempre quer impor seu modo de viver homogêneo, “mesmal” (como diz Manoel de Barros). O indígena da narrativa nos ensina que talvez a arte e a educação comecem no olhar, um olhar que interroga e recria, também criticamente, o sentido de nós mesmos e do mundo.

Um olhar assim é sempre pensante, questionante, insubmisso, estrangeiro. Ele é estrangeiro não no sentido literal, e sim porque ele suspende nossas habituais certezas e nossos roteiros prévios acerca de como viver e agir. Ele não é um olhar de fora, mas sim um olhar ainda não colonizado por aquilo que está estabelecido e etiquetado pelos poderes dominantes.

Nesse sentido, pensar é sempre produzir em nós um devir-indígena no seio mesmo de nossa sociedade que se intitula “branco-civilizada”. É preciso construirmos um devir-indígena nos parlamentos, nas sociabilidades e também nos espaços acadêmicos onde são produzidos nossos conhecimentos.

Pensar essa Diferença que o indígena exerceu é fazer dela um “devir-outro” de nós mesmos. Precisa haver um devir-indígena em toda educação-libertária cujas lições sejam arcos e flechas em ação de resistência e defesa da comunidade, e não meros enfeites teóricos.

Para conseguirmos enxergar o que nos faz humanos nessa época trevosa, na qual até a barbárie é tecnológica, só mesmo redescobrindo em nós o olhar ancestral que também é subversivo, crítico e criativo: nada mais contrário ao olhar vestido com uniformes militares do fascista-genocida e seus garimpeiros do que o olhar nu e livre do indígena.

“Nós, os bruxos”. Deleuze & Guattari

Capítulo 2 - Perspectivas epistemológica, filosófica e antropológica

2.1 Alteridade e socialidade na cosmopráxis indígena

> A antropologia está pronta para assumir integralmente sua verdadeira missão, a de ser *a teoria-prática da descolonização permanente do pensamento* (Viveiros, 2001).

O presente capítulo se propõe a refletir sobre o conceito de *relação social* no âmbito da síntese conceitual do perspectivismo ameríndio operada por Viveiros de Castro[98]; e, nesse domínio, analisar a reconfiguração e importância da alteridade (indígena) e sua centralidade na socialidade cotidiana das crianças Mebêngokrê-Kayapó que vivem na aldeia Aukre/PA.

Na expressão de Viveiros de Castro, a antropologia enquanto *teoria-prática da descolonização do pensamento*, laboriosa e habilmente tecida pelo autor, no desenvolvimento de conceitos-chave na constituição dos pressupostos do pensamento ameríndio, encontra alguma ressonância nas postulações das teorias decoloniais já anteriormente postas em discussão; vindo assim, ao encontro da perspectiva decolonial tencionada [e tensionada] neste estudo. Entretanto, a proposição empreendida pelo autor da teoria do perspectivismo, juntamente com Tânia Stolze, proporciona também uma ampliação nas possibilidades reflexivas dessa mesma perspectiva decolonial, ao postular a priorização da ontologia em detrimento das questões inicialmente epistemológicas sobre a imaginação amazônica, adensando a reflexão sobre a cosmopráxis indígena. Importante aqui sublinhar a opção do autor em "conservar a linguagem da ontologia por um motivo, digamos, tático".

> Ela toma a contrapelo uma manobra frequente contra o pensamento indígena, que consiste no bloqueio desrealizante desse pensamento através de sua redução às dimensões de um conhecer ou representar, isto é, a uma 'epistemologia' ou a uma 'visão de mundo' — como se o que houvesse a conhecer ou a ver já estivesse resolvido de antemão; e resolvido, é claro, a favor de *nossa* ontologia (Latour 2000[a], *In* Vivieros, 2001, p. 10).

Desde já, convém também destacar que a noção de ontologia empregada por Viveiros não pretende "sugerir que o pensamento indígena exprime mais uma metafísica do Ser (dizer que o 'ser' é relação já é indicar o contrário de uma Ontologia), mas sim para sublinhar que esse pensamento é

[98] Viveiros de Castro, em entrevista a uma revista, afirma: "De qualquer forma, não fui eu quem inventou sozinho a teoria do perspectivismo indígena: foi um trabalho de grupo, em que se destaca a colaboração formativa que mantive com minha colega Tânia Stolze Lima. Tomamos emprestado do vocabulário filosófico esse termo de perspectivismo para qualificar um aspecto marcante de várias, senão de todas, as culturas nativas do Novo Mundo. Trata-se da noção de que o mundo é povoado por um número indefinidamente indeterminado de espécies de seres dotadas de cosnciência e cultura" (Viveiros, 2001). "O perspectivismo filosófico a que me refiro está associado originalmente ao nome de Leibniz, mas se acha variadamente presente em pensadores como Nietzche, Tarde, Whitehead e Deleuze; este último, [...] é minha referência principal para o conceito" (Viveiros, 2001, p. 08)

inseparável de uma realidade que constitui o seu exterior"; em acordo com o conceito de cultura proposto por Wagner que, distingue entre um "conceito de cultura como *plano de imanência,* com suas duas faces dadas simultaneamente — uma imagem do pensamento e uma matéria do ser —, de um conceito de cultura como *doxa,* como conjunto particular de representações referidas a um mundo exterior universal" (Viveiros, 2001, p. 10).

Um conceito de cultura como "plano de imanência" sugere a compreensão da cultura como entidade intrínseca e constante, uma realidade que existe em si mesma; na qual a cultura não é considerada entidade separada ou algo que possa ser distinguido do mundo exterior. Em vez disso, a cultura é intrinsecamente interligada ao próprio tecido da vida e da experiência humana, contínua e imanente. Por outro lado, um conceito de cultura como "um conjunto particular de representações referidas a um mundo exterior universal" apresenta a cultura como entidade distinta e tangível. Nessa concepção, a cultura é composta por um conjunto específico de representações ou símbolos que se referem a uma realidade externa universal. Esta concepção de cultura trata a cultura como um sistema de significados compartilhados que fornecem estrutura para entender o mundo externo.

> Neste segundo e mais corrente sentido da noção de cultura, a democracia epistemológica professada pela antropologia, quando afirma a diversidade cultural dos significados, revela-se, como outras democracias que conhecemos tão bem, muito *relativa*, pois se apóia 'em última instância' em uma monarquia ontológica absoluta, onde se impõe a unidade referencial da natureza[99]. No primeiro sentido da noção de cultura, porém, não há última instância: o oposto da cultura não é a natureza, mas o nada, pois 'atrás' da cultura não há nada. Ou, talvez, tudo — isto é, o caos (*Ibid*, 2001).

[...] Assim que, em acordo com o conceito de cultura proposto por Wagner, o autor "advoga o direito à autodeterminação ontológica das culturas indígenas [...], ao tratar da imaginação conceitual nessas culturas" (Viveiros, 2001, p. 11-12).

[99] "O recurso a tal *ultima ratio* é analisado por Bruno Latour em vários trabalhos recentes (Latour 1996b, 1999, 2000a). A *cultura* de Wagner, no sentido de "sistema total de conceitualização" que inclui tanto a 'cultura' como a 'natureza', parece corresponder ao que Latour ([1991], 1999) chamará de *Constituição*, embora possa ser igualmente aproximada, na medida em que só existe como complexo de ação e motivação atualizado em uma coletividade humana concreta, dos conceitos latourianos de *natureza-cultura* e de *coletivo*. Latour e Wagner são duas influências capitais sobre este livro; seus trabalhos (desenvolvidos de modo independente) mostram uma clara, mas pouco notada convergência, em particular *Nous n'avons jamais été modernes* (Latour [1991]) e *The invention of culture* (Wagner 1981). Além disso, eles me parecem completar-se bastante bem, com o primeiro sendo nitidamente mais forte quando se trata de descrever a Constituição da modernidade, e o segundo, muito mais rico na caracterização dos regimes ontológicos de tipo extramoderno" (Viveiros, 2001, P. 11).

2.1.1 Encontro colonial – Alteridades na perspectiva decolonial

> [...] enquanto os europeus se perguntavam se os índios eram humanos, ou seja, se tinham alma, estes últimos imergiam os prisioneiros brancos para verificar se seus cadáveres eram sujeitos à putrefação (Lévi-Strauss, 1987: 21).[100]

Ainda que submetidos a relações determinadas pela assimetria de poder, o encontro colonial entre europeus e indígenas sempre foi uma via de mão dupla marcada por trocas incessantes, interpretações e reinterpretações sobre o outro e seu mundo (Pimenta, 2015). Para o autor, tanto o imaginário ocidental foi instigado pelos índios das Américas quanto estes, desde os primeiros contatos com os brancos, também nunca deixaram de se interrogar sobre nossa alteridade; referindo o encontro colonial interétnico na Amazônia como "particularmente dramático" – "O poder e a violência do branco levaram-no a ocupar um lugar central nas filosofias dos povos indígenas da região".

> Desvelando os significados do branco e algumas dimensões que lhe são comumente associadas, como as doenças e as mercadorias, [as etnologias das terras baixas da América do Sul] têm mostrado que o branco é um entre vários outros, mas também um outro muito peculiar, frequentemente associado a uma alteridade extrema ou, pelo menos, bastante ambígua e complexa, que precisa ser domesticada ou pacificada (Pimenta, 2015, p. 279).

Como anteriormente demonstrado, a colonialidade enquanto conjunto de relações sociais e políticas estabeleceu no domínio das Américas uma hierarquia racial e produziu, ao longo dos séculos de colonização, um processo de subalternização dos povos indígenas e africanos em relação aos europeus, por meio da imposição de uma série de dispositivos coloniais – a língua, a religião, a violência, a ciência e outros – usados para impor uma visão de mundo europeia sobre os colonizados; negando suas tradições, crenças e modos de vida, com uma série de efeitos que ainda hoje se manifestam na vida política, social e cultural da América Latina; notadamente, no que se refere ao Brasil, junto aos povos originários, africanos e povos tradicionais (quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, e outros), mas também junto às populações de estratos econômicos "menos favorecidos", cenário que subsiste na atual realidade cotidiana do país.

Essa visão de mundo dos grandes centros – europeu e norte-americano –, e as epistemologias neles produzidas, totalizantes e unidimensionais, se tornam hegemônicas em seu poder

[100] Viveiros de Castro faz referência constante a determinada parábola de Lévi-Strauss sobre a conquista da América, contada em *Raça e História*, dedicada à reflexão sobre o etnocentrismo: "*Dans les Grandes Antilles, quelques années aprés la decouverte de l'Amerique, pendant que les Espagnols envoyaient des commissions d'enquete pour rechercher si les indigènes possedaient ou non une âme, ces derniers s'employaient à immerger des blancs prisonniers afin de verifier par une surveillance prolongée si leur cadavre etait, ou non, sujet a la putrefaction*" (Lévi-Strauss, *Race et histoire*. Paris: Denoël, 1987, p. 21).

epistemológico, político e sociocultural, influenciando negativamente os modos de vida e as construções de saberes dos povos colonizados e subalternizados. Estabelecem relações de poder, de caráter dualista e excludente, que deslegitimam suas diferenças e, ao mesmo tempo, geram as patologias da ocidentalização, sob forte crítica nas últimas duas décadas de correntes teóricas como a filosofia pós-moderna e os estudos culturais.

Desse contexto histórico de colonização, Castro-Gomez (2005) nos conta que se impôs à América Latina um conceito de alteridade como resultado de um 'projeto da modernidade', que exclui aquele perfil que não corresponda à alteridade dominante: branco, homem [universal], casado, hetersossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si mesmo [o moderno homem da razão]. Ou seja, esse Outro que não se enquadra no perfil de subjetividade requerido: o indígena, o negro, o homossexual, a mulher, o louco, o herege. Nesse sentido, para o autor, "a modernidade enquanto máquina geradora de alteridades, em nome da razão e do humanismo, exclui do seu *imaginário* a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas" (2005, p. 87).

O chamado "projeto da modernidade", nos termos de Habermas, consiste na tentativa de submeter a vida humana ao controle absoluto do homem por meio da razão e da técnica; projeto no qual, conforme Castro-Gómez, são gestados os fenômenos sociais, estreitamente relacionados: a formação dos estados nacionais e a consolidação do colonialismo; com especial ênfase dada pelo autor, no papel desempenhado pelo *conhecimento científico-técnico*, e em particular pelo conhecimento propiciado pelas ciências sociais na consolidação destes fenômenos (Ibid, 2005, p. 87).

Em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas pretendeu desenvolver uma Teoria da Modernidade (Habermas, 1981a, v. 1, p. 8) calcada em um novo conceito de razão (a razão comunicativa) e em um novo conceito de sociedade (que integrasse o "sistema" ao "mundo vivido") (Freitag, 1995, p. 23). Centrado na racionalização crítica, reflexiva e emancipatória como método procedimental, o 'projeto da modernidade' de Habermas vê na razão o método capaz de explicar, à luz do pensamento sociológico clássico e contemporâneo, as patologias consequentes da modernização, e de indicar as possíveis vias de sua superação (Habermas, 1981a, v.1, p. 8).

> As forças religiosas de integração social debilitaram-se em virtude de um processo de esclarecimento que, na medida em que não foi produzido arbitrariamente, tampouco pode ser cancelado. É próprio ao esclarecimento a irreversibilidade de processos de aprendizado que se fundam no fato de que os discernimentos não podem ser esquecidos a bel-prazer, mas só reprimidos ou corrigidos por discernimentos melhores. Por isso, o esclarecimento só pode compensar seus déficits mediante um esclarecimento radicalizado [...] (Habermas, 2002a, p.122).

A Teoria da Modernidade habermasiana, como pontua Freitag (1995, p. 24), faz parte de uma teoria evolutiva mais ampla que procura explicar a gênese da moderna sociedade ocidental, tendo como conceito de sociedade que associa a perspectiva subjetiva (interna, "do mundo vivido") à perspectiva objetiva (externa e/ou sistêmica) e de resgate de um conceito de racionalidade dialógica. Preocupada em reconstruir os processos de formação, os princípios de organização e as crises pelas quais passam as formações societárias no decorrer do tempo, compreende seus processos de transformação como processos coletivos de aprendizagem e procura explicar a gênese da moderna sociedade ocidental, diagnosticar as suas patologias e buscar soluções para a sua supressão (Habermas, 1973, p. 31. *In* Freitag, 1995).

Tal projeto exigiria, conceitualmente, elevar o homem ao nível de princípio ordenador de todas as coisas (Blumemberg, 1997); já que, servindo-se da razão, "é o próprio homem que decide sobre os acontecimentos da vida individual e social, e que é capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço. É a razão, e não mais a religião, que deve ser capaz de conduzir a ação humana" (Castro-Gomez, 2005, p. 87).

> Esta reabilitação do homem caminha de mãos dadas com a ideia do domínio sobre a natureza através da ciência e da técnica. [...] A insegurança ontológica só poderá ser eliminada na medida em que se aumentem os mecanismos de controle sobre as forças mágicas ou misteriosas da natureza e, sobretudo, aquilo que não podemos reduzir à calculabilidade. Max Weber falou neste sentido da racionalização do Ocidente como um processo de "desencantamento" do mundo (Castro-Gomez, 2005, p.87).

Ou seja, o projeto da modernidade representaria uma tentativa de submeter a vida humana ao controle absoluto do homem, por meio da razão científico-técnica e da atuação direta do Estado na organização racional da vida humana. Essa visão de mundo é marcada pela ideia de que a natureza é um adversário a ser vencido e de que o homem é capaz de controlá-la através do conhecimento.

Na compreensão do autor, ainda no que concerne à modernidade como "projeto", refere também que, o Estado moderno enquanto *locus* capaz de formular metas coletivas e garantir a organização racional da vida humana se estabelece como "instância central a partir da qual são dispensados e coordenados mecanismos de controle sobre o mundo natural e social"; ou seja, por meio de ação diretiva do Estado, controla e regula racionalmente as atividades dos cidadãos. Para isso, se utiliza de "critérios racionais" estabelecidos cientificamente de antemão, que "permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo". Fazendo referência a Weber e Blumemberg, entende que "organização racional", neste

contexto, significa que *os processos de desencantamento e desmagicalização do mundo começam a ser regulamentados pela ação diretiva do Estado*.

Contudo, Castro-Gomez (2005) afirma que a ideia fáustica da submissão da vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento, notadamente do conhecimento técnico-científico, encontrará nas ciências sociais a legitimação para a execução do sistema da modernidade, cuja outra face está intrinsecamente ligada à colonização.

> As ciências sociais ensinam quais são as 'leis' que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada (Castro-Gómez, 2005, p. 88).

Para o autor, "o nascimento das ciências sociais não é um fenômeno *aditivo* no contexto da organização política definido pelo Estado-nação, e sim *constitutivo* dos mesmos" (*Ibid*, p. 88); tornando-se peça chave para este projeto de organização e controle da vida humana; como o demonstrou o filósofo social Immanuel Wallerstein (1991). Assim que, nos diz Castro-Gómez, a construção da alteridade no contexto histórico da colonialidade na América Latina, passa pela legitimação conferida pelas ciências sociais ao Estado, para exercer o poder sobre as políticas e instituições (as constituições, o direito, as escolas, os hospitais, as prisões, etc.). Essa legitimação conferiu uma representação cientificamente embasada sobre o modo como "funcionava" a realidade social, oportunizando ao Estado moderno a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de longo e de curto prazos, construir e atribuir aos cidadãos uma "identidade" cultural; e assim, realizar e executar programas governamentais.

> As taxonomias elaboradas pelas ciências sociais não se limitavam, assim, à elaboração de um sistema abstrato de regras chamado "ciência" –como ideologicamente pensavam os pais fundadores da sociologia–, mas tinham consequências práticas na medida em que eram capazes de legitimar as políticas reguladoras do Estado. A matriz prática que dará origem ao surgimento das ciências sociais é a necessidade de "ajustar" a vida dos homens ao sistema de produção. Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da "modernização", ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas *pelo conhecimento*. As ciências sociais ensinam quais são as "leis" que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada (Castro-Gomez, 2005).

Essa tentativa de criar e moldar perfis de subjetividade que correspondam à normatividade moderna de acordo com as pretensões do Estado, conduz ao fenômeno denominado por Castro-Gómez, a "invenção do outro", conceito este que, para além do modo como um grupo se representa mentalmente a outro, se refere mais aos dispositivos de saber/poder que constroem essas representações. Assim, "mais que como um "ocultamento" de uma identidade cultural pré-existente, o problema do "outro" deve ser teoricamente compreendido do ponto de vista do processo material e simbólico no qual as sociedades ocidentais se envolveram a partir do século XVI" (Castro-Gómez, 2005).

O autor ressalta ainda, como são profundas e ainda visíveis as marcas do projeto moderno na América Latina, com consequências diretas nas relações de alteridade estabelecidas entre vários países latino-americanos e os grandes centros geopolíticos, onde a dependência recai, principalmente, na produção e circulação de saber. Os conhecimentos destes são vistos como mais complexos, mais notórios, subalternizando a alteridade daqueles países. Por isso, pontua Castro-Gómez, "pensar a alteridade é pensar no processo de colonização e colonialidade a que foi subjugada a América Latina" (*Ibid,* p. 92).

Castro-Gómez nos traz ainda, a pensadora venezuelana Beatriz González Stephan, que estudou os dispositivos disciplinares de poder no contexto latino-americano do século XIX e o modo como, a partir destes dispositivos, foi possível a "invenção do outro". Para a autora, "a invenção da cidadania e a invenção do outro estão geneticamente relacionados. Isto é, a criação da identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz em que essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal".

> A construção do imaginário da "civilização" exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da "barbárie". Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações mentais. São imaginários que possuem uma *materialidade* concreta, no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais (González Stephan, *apud* Castro-Gómez, 2005, p. 90) [101].

Ou seja, "as ciências sociais ensinam quais são as "leis" que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada" (Castro-Gómez, 2005, p. 88).

[101] C.f.: Castro-Gómez, González Stephan afirma que a modernidade, por meio do Estado, instituiu uma prática disciplinar em que implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle sobre as diferenças. Para serem civilizados, para formarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente como saber ler e escrever, e adequar sua linguagem a uma série de normas (2005, p.90).

Interessante ainda destacar que, em seu estudo, González identifica três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. Tecnologias estas, "de subjetivação", como constata a autora, que "possuem um denominador comum: sua legitimidade repousa na escrita" (*Ibid,* p. 88).

> Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da "civilização" e que antecipava o sonho modernizador das elites criollas. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso, o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (González Stephan, 1996).

A função jurídico-política das constituições sendo, precisamente, *inventar a cidadania*, cria um campo de identidades homogêneas que torna viável o projeto moderno da governamentabilidade. Assim, a formação do cidadão como "sujeito de direito" se torna possível "dentro desse contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição" (Castro-Gómez, 2005, p. 89)[102]. Ao mesmo tempo em que, o 'projeto da modernidade' se constrói sobre a exclusão daquele perfil que não corresponda à alteridade dominante (o moderno homem da razão), ao perfil de subjetividade requerido: "A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade" (*Ibid*, p. 89). Aí se encontram enquadrados, entre outros, os povos originários de Pindorama-Brasil, cuja alteridade étnica quase extinta por esse processo modernizante, se apresenta, entretanto, resistente e cada vez mais visível em suas lutas, apesar do massacre histórico a que se vê submetido, ainda nos dias atuais.

Mas se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, Castro-Gómez não deixa de destacar ser a pedagogia a grande artífice de sua materialização, e a escola como importante "instituição de sequestro". "A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os "ideais reguladores" da constituição estavam reclamando" (*Ibid,* 2005, p. 89).

[102] A constituição venezuelana de 1839 declara, por exemplo, que só podem ser cidadãos os homens casados, maiores de 25 anos, que saibam ler eescrever, que sejam proprietários de bens de raiz e que tenham uma profissão que gere rendas anuais não inferiores a 400 pesos (González Stephan, 1996: 31).

> O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser "útil à pátria". O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel "produtivo" na sociedade (*Ibid*, 2005, p. 89).

O autor pontua ainda, sobre a função disciplinar de certas tecnologias pedagógicas como os manuais de urbanidade, tema ao qual Beatriz González dirige, especialmente, suas reflexões: "o manual funciona dentro do campo de autoridade aberto pelo livro, com sua tentativa de regulamentar a sujeição dos instintos, o controle sobre os movimentos do corpo, a domesticação de todo tipo de sensibilidade considerada como "bárbara" (González Stephan, 1995). Portanto, "[...] A "urbanidade" e a "educação cívica" desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (Castro-Gómez, 2005, p. 89).

> Não se escreveram manuais de como ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie. Os manuais foram escritos para ser-se "bom cidadão"; para formar parte da *civitas*, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade (*Ibid*, 2005).

Já no pensamento de Mignolo (2007), a relação entre colonialidade e epistemologia se estabelece como "crítica cultural às configurações históricas do imaginário do sistema colonial-moderno; e, se fundamenta na colonialidade do poder e na diferença colonial que historicamente produziu uma geopolítica do conhecimento que subalterniza saberes, povos e culturas" (Cruz, 2005, p. 136). Nesse cenário, a perspectiva decolonial se propõe a desconstruir o poder das epistemologias dominantes e, diante da crise da modernidade, subverter o dispositivo de poder que constrói o "outro" mediante uma lógica binária excludente das diferenças. Assim, a reconfiguração do conceito de alteridade se insere nessa insurgência contra a epistemologia dominante eurocêntrica; enquanto, ao mesmo tempo, questões emergentes no pensamento ameríndio situam-se em uma perspectiva que não seja plenamente dominada pela doutrina ocidental; como veremos mais adiante no âmbito da teoria do perspectivismo e seus pressupostos, desenvolvida por Viveiros de Castro[103].

Nessa perspectiva, para Castro-Gómez (2005, p. 87), a filosofia pós-moderna e os estudos culturais compreendem a crise atual da modernidade como oportunidade histórica para a emergência dessas diferenças reprimidas. Segundo o autor, tal crise trata da mudança do dispositivo de poder na

[103] Teoria que inclui debates com outros pesquisadores como Tânia Stolze Lima, Aparecida Vilaça, Márcio Goldman, entre outros que o próprio Viveiros de Castro cita em seus trabalhos; e ainda, construída na relação com os povos ameríndios.

construção do "outro": "se antes o dispositivo era a lógica binária que reprimia as diferenças, em tempos de globalização o poder assumiu outras formas; sem que, entretanto, essa crise conduza à debilitação da *estrutura mundial* no interior da qual operava tal dispositivo" (*Ibid*, p. 87).

O que denomina o "fim da modernidade", o autor entende como a crise de uma configuração histórica do poder global no contexto do *sistema-mundo* capitalista, uma nova configuração dessas relações de poder; agora já não mais baseada na repressão/supressão, mas sim na *produção das diferenças*; na qual se apoia a atual reorganização global da economia capitalista; sem que, entretanto, isso implique no desaparecimento desse *mesmo sistema-mundo*. Desse modo, argumenta o autor, "a afirmação celebratória destas (diferenças), longe de subverter o sistema, poderia contribuir para consolidá-lo".

2.1.2 Elementos do pensamento ameríndio – A diferença

As cosmologias ameríndias se projetam para a multiplicidade, enquanto o pensamento ocidental, para a unidade (Perrone-Moises, 2006, p. 251). Assim que, estudos antropológicos sobre os mitos e as cosmologias indígenas, entendem ser um dos princípios, se não o primordial, do pensamento ameríndio:

> "a ideia de que a dualidade, a diferença, são fundamentos do cosmos e condição de sua existência que se expressa nas formas de organização social na relação com o outro". [Contrapõe-se, assim, ao] "princípio da unidade e da identidade do pensamento ocidental", o qual "resultou em uma vasta empresa de erradicação violenta das alteridades nativas" (Novaes, 2006, p. 15. Destaque nosso).

A emergência dessas diferenças e a pertinência dessa discussão vêm ao encontro dos movimentos indígenas, ao menos dos últimos trinta anos, adensando o campo crítico-reflexivo decolonial, fortalecendo os sujeitos coletivos e evidenciando as cosmologias e epistemologias dos povos originários, referências pilares do presente estudo; aqui, brevemente apresentadas.

Como manifestação clara dessa forma de pensamento unificador e homogeneizante, desde os primeiros contatos fica evidente a proposição dos europeus em erradicar a 'diferença indígena', com graus variados de violência. Essa foi a ideia de América (Latina), em sua constituição original – como projeto político da elite criolla branca europeizada, que excluía negros, pobres, indígenas, caribenhos. Quis a história humana que, "em nosso continente houvesse o encontro dessas duas formas radicalmente distintas de compreender o mundo e o cosmos. Desse (des)encontro, resultou a

erradicação quase completa de uma dessas formas, aquela que preza pela diferença" (Siracusa, 2019, p. 308); prevalecendo o pensamento ocidental, que se tornou hegemônico.

> Lembrando Pierre Clastre, refletindo sobre a "singular selvageria que o Ocidente traz consigo", afirmou "a muito notável intolerância da civilização ocidental diante de civilizações diferentes, sua incapacidade de reconhecer e aceitar o Outro como tal, sua recusa em deixar subsistir aquilo que não lhe é idêntico" (Clastres, 1968, p. 87 [Siracusa, 2019, p. 305]).

Entretanto, muito antes desta parte do mundo ser denominada América, as cosmologias ameríndias já aqui floresciam. Siracusa (2019, p. 305) argumenta sobre alguns aspectos diferenciais entre o pensamento ocidental colonizador e a filosofia ameríndia, especialmente no que se refere à "relação entre a identidade e a diferença, entre o eu e o outro, entre princípios opostos", questão que interessa a todos os humanos; mas que, entretanto, recebe duas respostas distintas entre as cosmologias indígenas e europeia-ocidental. Nesse sentido, citando a interpretação da antropóloga Beatriz Perrone-Moisés a respeito de visões sobre a América Latina, a autora refere que na perspectiva ocidental, "as diferenças podem ser anuladas, pela obliteração de um polo, pelo englobamento, pela hierarquia, pela diluição". [...] Enquanto na filosofia ameríndia, por outro lado, as diferenças podem ser mantidas, amplificadas, multiplicadas, e seus movimentos recíprocos ser considerados mola mestra de tudo, condição de existência de tudo" (Perrone-Moisés, 2006, p. 245). Tem-se assim, "contra um pensamento unificador, homogeneizante, que apaga as diferenças; um pensamento da diferenciação, que as valoriza" (p. 305). Nesse sentido, várias cosmologias ameríndias desenvolvem a ideia de que

> [...] o outro é destino do eu, seu oposto e seu futuro, instituindo equivalências entre mortos, inimigos, deuses, brancos, fundadas na relação de oposição"; ou seja, são "as relações entre diferenças que fazem o cosmo, a vida, a condição humana, e de pensar a diferenciação como processo fundante (Perrone-Moisés, 2006, p. 251).

Assim, esses povos que viviam no continente *Abya Yala* receberam os brancos num 'lugar pré-existente', aquele destinado à diferença, ao "Outro"; logo, o ponto de partida é o da alteridade, e sua filosofia traz essa característica de "abertura para o outro". Os europeus, por sua vez, duvidaram da humanidade dos índios, os subjugaram, assassinaram, escravizaram e os colonizaram, os consideraram primitivos, arcaicos; logo, esse modo de pensar parte da identidade, [o *eu* prevalece sobre o *outro*] (Siracusa, 2019).

Lévi-Strauss analisou uma gama considerável de mitos ameríndios, observando esse princípio comum, que o antropólogo denomina "ideologia bipartite dos ameríndios" (Levi-Strauss, 1993 [1991]):

"A ideologia bipartite dos ameríndios afirma a diferença como essencial e fundante, mola do universo e força geradora, sob todas as suas formas. E correlativamente, afirma que a identidade é estéril, que um mundo sem diferenças seria um mundo inerte, morto" (Perrone-Moisés, 2006, p. 255-6).

O princípio da diferença reaparece sob formas diversas nas cosmologias ameríndias, como os mitos de gêmeos[104], os dos matsiguenga (foco do estudo da autora), cujo mito conta que o mundo é resultado da oposição entre dois princípios criadores[105]. Outro exemplo, citado por Siracusa (2019), é a alternância entre dia e noite, um dos elementos mais centrais nos mitos ameríndios estudados por Lévi-Strauss; assim explicado por Perrone-Moisés, em como funciona este modo de pensar: "opostos, dia e noite se alternam e é preciso que mantenham sua oposição e sua alternância, para o bom andamento do mundo. Não se pode, assim, estabelecer uma hierarquia entre os dois" (Perrone-Moisés, 2006, p. 253). E reitera, "como seria impraticável um mundo sem essa alternância, sem essa oposição, sem essa diferença. [...] Dizem, todos, que é preciso haver dia *e* noite, e que é preciso que se alternem. Pois é a relação entre os opostos, aqui sob a forma da alternância, o fundamental" (p. 254).

Entretanto, ainda destaca a autora, importantes nuances desse pensamento: "A filosofia ameríndia não parte do princípio de que basta haver diferenças" [...]. "É preciso que diferenças existam e que se relacionem, mas é também preciso que se mantenham diferentes, pois é a distância entre opostos, seu potencial de diferença, que constitui o mundo" (p. 254); evidenciando os diversos graus de alteridades com que opera o pensamento ameríndio:

> O que está em jogo não é a diferença em si, mas "a relação diferencial e o processo de diferenciação. Nesta relação, os opostos geram formas intermediárias, graus de diferenciação que permitem uma imensa variedade de configurações – para além do dia e da noite, a madrugada, o crepúsculo, o amanhecer, enfim, um gradiente de possibilidades de diferenciação que serão continuamente repostas (p. 255).

Diante do exposto, o entendimento é de que se impõe a necessidade de uma ideia de América Latina que exija e saiba reconhecer a diferença – o Outro – como parte constitutiva de quem somos e

[104] Um dos casos de mitos mais profícuos para compreender o pensamento ameríndio em movimento são os mitos de gêmeos. Lévi-Strauss nos mostra como mitos com notáveis semelhanças em suas tramas – por exemplo, aquele contado pelos tupinambás da costa brasileira, registrado pela primeira vez no século XVI, e o mito grego dos dióscuros Castor e Pólux – podem refletir a respeito da gemelaridade de modos opostos: "as diferenças entre os gêmeos tupis são continuadamente enfatizadas, inclusive sob a forma da oposição aberta (briga entre eles), ao passo que as diferenças originais entre os dióscuros vão-se apagando, eles são extremamente unidos (brigam juntos contra outros), suas aventuras têm a marca da cooperação" (Perrone-Moisés, 2006, p. 247). Enquanto no final do mito tupinambá os gêmeos se opõem radicalmente, no grego eles se tornam iguais. Os gêmeos tupis serão Sol e Lua – ou seja, sempre desunidos no tempo e no espaço – já os dióscuros comporão uma única constelação, permanecendo sempre unidos (Siracusa, 2019, p. 306).

[105] Oposição entre os dois princípios criadores: o "sopro todo poderoso do alto" e o "sopro todo poderoso de baixo". A terra onde vivemos seria o resultado do choque entre esses dois princípios – as montanhas encontram-se ligadas ao princípio de baixo, a bacia fluvial onde habitam os matsiguenga, ao de cima (Perrone-Moisés, 2006, p. 249. [Siracusa, 2019. P. 307]).

que não pode ser eliminada, nem no plano das ideias, nem no plano concreto. Um conceito de América Latina que não abarque explicitamente os povos originários, e os oprimidos em geral, reproduz a mesma violência. São considerações que convidam a um olhar mais atento para o conceito de *alteridade*.

> Quando encarada como um problema, a diferença tem de ser eliminada, e os índios tinham de deixar de ser não-brancos. E isso não é apenas parte de nosso passado: ecoa no presente, de formas não menos violentas, diga-se de passagem. Também não por acaso, os ameríndios, ao contrário, mostraram-se, desde os primeiros contatos, interessados na diferença dos europeus, abertos, como sempre, para mais essa figura da alteridade e para o poder gerador de seus afastamentos diferenciais. A diferença é, para eles, tudo menos um problema a ser anulado ou superado. (Perrone-Moisés, 2006, p. 256).

2.1.3 Perspectivismo e alteridade na cosmopráxis amazônica: uma ontologia relacional

2.1.3.1 A ontologia relacional do perspectivismo ameríndio[106]: relação social e alteridade

Le point de vue est dans le corps, dit Leibniz (Deleuze 1988, p. 16).

Viveiros de Castro, autor contemporâneo e vivo, refletindo e produzindo potencialmente em antropologia, é um dos autores inseridos no movimento teórico conhecido como "virada ontológica" na Antropologia, geralmente considerado seu iniciador. Na Conferência "And" (Manchester/2003) proferida por Viveiros, considerada o manifesto fundacional desse movimento, o autor argumenta que a proposta do fazer antropológico deve embasar-se na "matriz relacional do pensamento e ação humanos" (Viveiros de Castro, 2003).

O arcabouço teórico mobilizado no conjunto de sua obra teve grande alcance, e também por suas controvérsias e potenciais de desestabilização frente a posições mais afeitas à doxa antropológica, rendeu ao etnólogo brasileiro notável projeção internacional no atual cenário da disciplina; assim como, proporcionou destaque a Viveiros de Castro no seio desse movimento de renovação da antropologia – iniciado, segundo Lévi-Strauss, pela via do americanismo, e situado, para esse mesmo autor, na virada do milênio; o qual remete, principalmente, à proposição das noções de "perspectivismo" e (de)

[106] *El ser humano se ve a sí mismo como tal. La Luna, la serpiente, el jaguar y la madre de la viruela lo ven, sin embargo, como un tapir o un pecarí, que ellos matan* (Baer 1994:224). [O ser humano se vê como tal. A lua, a serpente, a onça e a mãe da *varíola* [do agente patogênico] o vê, porém, como anta ou queixada, que eles matam (Baer 1994:224)] (tradução nossa).

"multinaturalismo", cujas possibilidades extrapolaram, em muito, o escopo de suas aparições originais, nas socialidades ameríndias.

Tal marco teórico, ao postular a priorização da ontologia em detrimento das questões inicialmente epistemológicas em antropologia, promove verdadeira revolução paradigmática na área e no fazer acadêmico enquanto espaço de teorização e de produção de conhecimento. Desse modo, especialmente a partir da década de noventa, as preocupações em torno do conhecimento foram perdendo espaço para uma maior problematização em torno da *natureza do ser* e da *realidade*. O impacto desse deslocamento produziu um abalo nos pilares conceituais tradicionais, mormente estruturados de forma dicotômica, tais como identidade/alteridade, indivíduo/sociedade, natureza/cultura e natureza/sociedade. Autores que integram esse marco teórico se inserem no contexto da crítica à ideia de uma ontologia universal da natureza e também da desconstrução do conceito de cultura como representação, colocando em suspeita uma suposta *hegemonia euro-americana*, nos termos de Viveiros de Castro, expressa há tempos no marcado uso acadêmico dessas dicotomias do pensamento de tradição ocidental, entre tantos outros espaços.

No que concerne à *natureza dos seres* e *à própria realidade*, González-Abrisketa e Carro-Ripalda (2017, p. 102) se referem a duas linhas de pensamento, não contrapostas ou excludentes: o direcionamento investigativo de Viveiros de Castro[107] e Descola[108], apresentando uma versão mais conceitual, ligado às preocupações da disciplina antropológica; [direcionamento investigativo esse] no qual, o estímulo aos questionamentos ontológicos é interno, proveniente de seus encontros e materiais etnográficos e na reivindicação da alteridade. Enquanto, em Latour, tem-se um estímulo externo, oriundo da crise ambiental e do tecnicismo presentes na sociedade contemporânea.

O perspectivismo ameríndio, teorizado pelo antropólogo Viveiros de Castro (2001) enquanto uma antropofilosofia é, assim, concebida como uma *rede de relações*[109]. Segundo o autor, o esquema conceptual à disposição no perspectivismo e multinaturalismo ameríndio, se levado a sério, propõe a problematização das assimetrias constitutivas de cada ponto de vista particular.

---

[107] Nesse tema da *natureza dos seres* e *da própria realidade*, González-Abrisketa e Carro-Ripalda (2017, p.102) relativamente às duas linhas de pensamento, não contrapostas ou excludentes, diferentemente do direcionamento investigativo de Viveiros e Descola, os autores referem Latour, "cuja motivação estaria mais voltada para o fazer científico e sua relação com as tecnologias e a sociedade, resultando um questionamento mais ôntico do que ontológico", na medida em que "[...] aspira a dar conta dos seres, entidades e processos excluídos do projeto humanista [...]".

[108] Quando se trata de apresentar questões voltadas às ontologias, no plural, a partir de discussões oriundas principalmente de material etnográfico de povos amazônicos, também Descola se enquadra nesse recorte.

[109] Inspirado em Bruno Latour, propõe-se pensar a antropofilosofia de Viveiros de Castro a partir de uma mudança topológica na imagem do pensamento. *"Instead of thinking in terms of surfaces – two dimensions – or spheres – three dimensions – one is asked to think in terms of nodes that have as many dimensions as they have connections"* (Latour, Bruno. *On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications*. Soziale Welt, v. 47, 1996. Disponível em: http://www.cours.fse.ulaval.ca/edc-65804/latourclarifications. *pdf*, acessado em 15.05.23). (Tradução livre: "Em vez de pensar em termos de superfícies – duas dimensões – ou esferas – três dimensões – pede-se que pensemos em termos de *nós*, que têm tantas dimensões quanto conexões").

> A experiência de pensamento viabilizada pela antropologia dos povos ameríndios permite não simplesmente repensar a relação entre humanos e não-humanos, ou entre natureza e cultura, mas, ao exigir um especial engajamento de todos que entram em contato com a problemática associada a esses dualismos, garante sustento e apoio para a crítica das fronteiras e obstáculos tradicionais erigidos pela imagem dogmática do pensamento filosófico (i.e., a "nossa" filosofia, segundo Lévi-Strauss) (Assy & Rolo, 2019).

No entendimento dos autores, não obstante a ancestralidade da questão ante a crítica ao conceito de Homem (humano, humanidade) e ao seu *fim* há tempos anunciado pelo paradigma da filosofia ocidental, a factualidade de seu fim se apresenta como um persistente (e resistente) embaraço para esse campo teórico, tão inevitável como intransponível, que parece se materializar na constante crise face ao esgotamento da própria questão. Nas palavras dos autores, "a dificuldade no trato do tema é tanto signo do peso metafísico que a tradição do pensamento ocidental lhe impõe, como da fissura (*felure*, *crack*) de todo seu edifício axiomático, apontando para outras dimensões de mundo" (Assy & Rolo, 2019, p. 2370).

Assim, a fenomenologia do encontro com o absolutamente diferente é concretamente experienciada a partir daquilo que a antropologia denomina de "choque cultural". Como pontua Roy Wagner, "a cultura é tornada visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de objetificar a discrepância como uma entidade – ela é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial" (Wagner, 2017, p. 32).

Tal "choque cultural" se evidencia, segundo Assy & Rolo, como "consequência de um 'trabalho de campo' responsável não somente pela invenção do alheio, mas também pela contrainvenção do que há de mais próprio àquele que passa pelo experimento/pela experiência", lembrando que "nem todo "trabalho de campo" é voluntário e acadêmico". Portanto, propõem os autores, "talvez seja o momento de considerar outras vias de inquirição que levem em conta a experiência do "choque" e possibilitem a contrainvenção daquilo que está mais próximo" (Assy & Rolo, 2019, p. 2370).

> Com a expansão política e econômica da sociedade europeia no século XIX, muitos povos tribais do mundo todo se viram em uma situação de 'trabalho de campo', sem que tivessem alguma responsabilidade por isso. 'Trabalho de campo' talvez seja um eufemismo para aquilo que muitas vezes foi pouco mais que um choque cultural continuado, cumulativo (...)" (Wagner, 2017, p. 63)[110].

[110] "É apenas mediante uma 'invenção' dessa ordem que o sentido abstrato de cultura (e de muitos outros conceitos) pode ser apreendido, e é apenas por meio do contraste experienciado que sua própria cultura se torna 'visível'. No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por inventar a própria noção de cultura" (Ibidem, p. 29).

Com a obra *Metafísicas Canibais* (2015), Viveiros de Castro nos apresenta a necessidade de um *Anti-Narciso*[111], cujo projeto "busca se aproximar de um conceito efetivamente antropológico de conceito, que, por sua vez, permitiria a *descolonização permanente do pensamento*"; sugerindo como originalidade última da antropologia, "[...] as sinergias relacionais estabelecidas entre os antropólogos e seus interlocutores, pretendendo levá-las às últimas consequências, transformando-as em verdadeiras simbioses" (Meira, 2016, p. 252).

> Para tanto, é preciso superar os impulsos narcísicos que historicamente marcaram a disciplina, já que, não obstante a eleição do Outro como razão de seus estudos, ao contemplá-lo, os pesquisadores parecem mirar algo que mais fala de si próprios. "Natureza", "culturas", "indivíduo", "sociedade", entre tantas outras, são categorias impostas aos nossos "objetos" sem que tenham sido, em nenhum momento, por eles reivindicadas. Sussurros dos antropólogos sobre eles mesmos, afinal (Meira, 2016, p. 253).

Com isso, renova a discussão da relação entre o humano e o não-humano de modo a permitir a (contra-) invenção de novos registros de possíveis. Para Assy e Rolo (2019), Viveiros evidencia a condição dos índios amazônicos (em especial o caso dos *Arawete*) que problematizam o conceito/problema dos *corpos* e suas respectivas *perspectivas*; ao contrário da filosofia ocidental, para a qual o conceito/problema da humanidade humana é indispensável.

> A questão axial d'O Anti-Narciso é epistemológica, ou seja, política. Se estamos todos mais ou menos de acordo para dizer que a antropologia, embora o colonialismo constitua um de seus *a priori* históricos, está hoje encerrando seu ciclo cármico, é preciso então aceitar que chegou a hora de radicalizar o processo de reconstituição da disciplina, levando-o a seu termo. A antropologia está pronta para assumir integralmente sua verdadeira missão, a de ser *a teoria-prática da descolonização permanente do pensamento*" (Viveiros de Castro, 2015, p. 20. Grifo nosso).

Assim, ressaltam os autores que o perspectivismo ameríndio sugerido por Viveiros de Castro evidencia "a assimetria (dos corpos) em relações diferenciais que não se deixam sedentarizar, propõe uma lógica radicalmente diferenciante: O projeto à disposição no perspectivismo ameríndio, se levado a sério, não é conservador ou reacionário, mas simplesmente *selvagem*"[112] (Assy; Rolo, 2019).

---

[111] Como consta no prólogo da edição brasileira, pelas polêmicas geradas desde o lançamento na Europa, em vez da tradução para o português, seu idealizador ambicionava outra obra, uma versão muito ampliada, a fim de "acertar as contas" (p.12) com as críticas e cujo título seria *O Anti-Narciso*. Contudo, na impossibilidade de levar a vultosa tarefa adiante, por aqui, *Metafísicas* foi organizado como uma espécie de resenha – ou talvez menos, um *press release* [...] (Meira, 2016, p. 252).

[112] "O sentido de "selvagem" aplicado aqui é simplesmente aquele já avançado por Clastres, quem afirmou a respeito dos índios Guayaki: "*E esse pensamento selvagem, que quase cega por tanta luz, nos diz que o lugar de nascimento do Mal, da fonte da infelicidade, é o Um*" (Clastre, Pierre. *Sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 229). O projeto selvagem tratado neste momento é aquele que se apresenta simplesmente como fugidio à totalização por um Significante último" (Assy & Rolo, 2019, p. 2371).

Nesse sentido, os autores compreendem que, considerar o esgotamento do problema da humanidade humana a partir dessa ótica [da assimetria (dos corpos)], não implica mera reabilitação desse conceito/problema no âmbito de um paradigma cujo horizonte aponta para o esgotamento; tampouco se trata de um possível (ou desejável) retorno em direção a um ponto supostamente "mais original" ou a uma "tradição perdida" (*Ibid*, p 2371). Ou seja,

> O pensamento ameríndio não é simplesmente o contrário do europeu, mas o seu absolutamente outro, afinal, na análise das multiplicidades indiciadas nos dualismos, percebe-se que o "trajeto não é o mesmo nos dois sentidos"[113]. Dizendo em outras palavras, o selvagem *não é* um anti-europeu. Aquilo que o europeu enxerga no selvagem é incomensurável em face daquilo que o selvagem vê quando está diante de um europeu (*Ibid*, p. 2371).

Assim que, a teoria do perspectivismo de Viveiros de Castro traz o confronto com questões que provocam constantes reflexões aos que se aventuram no estudo antropológico e, muito especialmente, na prática etnográfica; que desafiam e redimensionam a reflexão sobre as esferas Natureza e Cultura e sobre a existência concreta de diversas perspectivas oriundas de mundos distintos.

Em "Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena", Viveiros de Castro propõe versar sobre "aquele aspecto do pensamento ameríndio que manifesta sua "qualidade perspectiva" (Arhem, 1993) ou "relatividade perspectiva" (Gray, 1996)"; cujos pressupostos são irredutíveis ao conceito corrente da noção moderna-ocidental de relativismo, [...] a bem dizer, de modo exatamente ortogonal à oposição entre relativismo e universalismo. Segundo o autor, "trata da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos" (Viveiros, 2002, p. 347). Nessa direção, o perspectivismo ameríndio desenvolve a matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo. Em outros termos, entre os ameríndios a natureza não existe em si mesma como uma esfera "objetiva", e sim como efeito de um ponto de vista.

Na distinção estruturalista clássica entre natureza e cultura, a primeira assume caráter fixo e universal e a segunda, variante e particular. Por sua vez, na dimensão cosmológica não-ocidental, mediante as observações feitas por Viveiros de Castro, tal distinção não se encaixa como instrumento analítico e, tão pouco, de validade empírica. O autor sugere "o termo *multinaturalismo* para assinalar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias 'multiculturalistas'

[113] Cfr. o trecho completo, no original: "*Une méditation du perspectivisme nietzschéen donne sa consistance positive à la disjonction: distance entre des points de vue, à la fois indécomposable et inégale à soi puisque le trajet n'est pas le meme dans les deux sens (selon un exemple nietzscheen célèbre, le point de vue de la santé sur la maladie diffère du point de vue de la maladie sur la santé – LS, 202-204 ; AOE, 90-91]*" (Zourabichvili, François. *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses, 2005, p. 79). Assy ; Rolo, 2019, p. 2371).

modernas" (Viveiros, 2002, p. 349); o qual, como concepção ameríndia, diferentemente das sociedades ocidentais, postula a cultura (ou o sujeito) como forma universal e a natureza (ou objeto) como forma do particular. Supõe-se daí, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. Cabe ressaltar que o que Viveiros chama de corpo não se restringe a concepções fisiológicas ou anatômicas, mas sim "a um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*". Desta forma, os corpos são "feixes de afecções e capacidades", dando origem a diferentes pontos de vista.

De forma geral, o perspectivismo se refere a "concepções indígenas que estabelecem que os seres providos de alma reconhecem a si mesmos e àqueles a quem são aparentados como humanos, mas são percebidos por outros seres na forma de animais, espíritos ou modalidades de não humanos" (Maciel, 2019, p. 01). A constituição dessa humanidade compartilhada, como pontua o autor, opera pela construção dos corpos; ou seja, "a humanidade só se torna visível para quem compartilha um mesmo tipo de corpo ou para os xamãs, que são capazes de assumir a perspectiva de outros e vê-los como humanos". [...] "O humano é assim, a forma da percepção de si mesmo, enquanto o animal e o espírito são formas de percepção de outrem" (ibid, p. 01).

Ou seja, essa teoria assevera que os mundos ameríndios são regidos por *pronomes cosmológicos*; parte importante dessa estrutura conceitual; querendo isso dizer que são chamados de "cosmológicos" por não se referirem apenas a seres humanos, mas também incorporam entidades não humanas, como animais, plantas e espírito, acolhendo a existência concreta de diversas perspectivas oriundas de mundos distintos (Maciel, 2019).

> "A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade. A grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos (...). Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais" (Viveiros de Castro, 2002, p. 355).

Para Viveiros, esses povos indígenas possuem uma *ontologia relacional*, na qual humanos e não humanos são pessoas consideradas e têm agência e subjetividade. Os pronomes cosmológicos são usados para estabelecer relações de parentesco, aliança e interação entre humanos e não humanos. São empregados para indicar diferentes tipos de relações e formas de intercâmbio entre os seres, tanto nas relações cotidianas como nas narrativas mitológicas.

Nesse sentido, os pronomes cosmológicos estão enraizados nas crenças e concepções de realidade dessas culturas, são usados para designar diferentes formas de vida e para expressar uma perspectiva particular de cada uma delas, nas quais os humanos não são considerados superiores aos

outros seres, mas estão em constante relação e negociação com eles. Refletem, assim, essa *cosmopráxis de mundo* ao reconhecerem a personalidade e intencionalidade das entidades não humanas, remetendo ao ponto de vista de um sujeito específico a partir do qual os seres e as coisas tomam uma forma determinada. Por exemplo, um grupo indígena pode ter pronomes distintos para se referir a um ser humano, a um animal de caça ou a um espírito da floresta, em que cada pronome reflete a concepção de que cada forma de vida tem sua própria subjetividade e modo de experienciar o mundo. Portanto, "a ideia de ponto de vista, central ao conceito, implica que só existe mundo para alguém, [...] tudo o que existe emerge para alguém: não há realidade que independa do sujeito" (ibid, p. 01).

Para Maciel, essa concepção de pronomes cosmológicos tem sido uma contribuição importante de Viveiros de Castro para o campo da antropologia, ao desafiar a visão ocidental que separa rigidamente o que é humano e o que não é, assim como do próprio estatuto da realidade; e também, ao revelar a complexidade das relações entre diferentes formas de vida na cosmologia indígena; apontando para a irredutibilidade de seus contextos a uma distinção ontológica entre natureza e cultura.

> A unidade da alma e a multiplicidade dos corpos para as quais apontam essas ontologias levariam não ao multiculturalismo moderno-ocidental, mas a um multinaturalismo ameríndio, em que a cultura é o fundo comum de uma multiplicidade de naturezas que se desdobram dos corpos. Assim, a condição compartilhada por humanos e animais não é a animalidade (como para a ciência moderna, segundo a qual os humanos pertencem ao reino animal), mas a humanidade (Maciel, 2019, p. 02)[114].

Assim que, para os ameríndios, "o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição" (Descola 1986: 120). Ou seja, "a humanidade a que o perspectivismo ameríndio se refere não é a da noção de espécie humana [*humankind*], mas a da condição reflexiva de sujeito [*humanity*]", pontua o autor. "A distinção é análoga às de Wagner (1981: 133) ou Ingold (1994), entre a humanidade como espécie (ou humankind) e como ideal moral (ou humanity)" (Viveiros, 2002).

> De fato, os termos ameríndios que costumam ser traduzidos como "humanos" são formas de autodesignação que denotam o lugar da pessoa, colocando em cena o ponto de vista de quem se nomeia. São expressões pronominais que marcam o ponto de vista a partir do qual se forma o sujeito, ou para quem ele é humano. Isto é importante porque revela qual é o sujeito que está ativado pela perspectiva

[114] O autor destaca ainda ser evidente essa mesma característica nos mitos, os quais remetem a um tempo-espaço virtual em que os diferentes seres se comunicavam e se reconheciam como reciprocamente humanos. Pontua ainda que, os mitos contam acontecimentos que incorrem na especiação dos seres, que passam a não mais se reconhecerem como humanos, a depender da formação de seus corpos (Maciel, 2019, p. 02).

> enunciada. A realidade é produzida por uma continuidade metafísica (dada pela potencialidade da alma) e por uma descontinuidade física (dada pelos diferentes pontos de vistas que se desdobram dos corpos). Daí decorre a elaboração central de que a diferença é da ordem do mundo que se forma a partir de um sujeito específico (multinaturalismo perspectivista), e não da sua elaboração cultural (relativismo cultural ou multiculturalismo) (*Ibid*, 2002).

Portanto, assim explicita Viveiros ao pontuar perspectivismo e multinaturalismo:

> Tal crítica, [no caso presente] impõe a dissociação e redistribuição dos predicados subsumidos nas duas séries paradigmáticas que tradicionalmente se opõem sob os rótulos de "Natureza" e "Cultura": universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral, fato e valor, dado e instituído, necessidade e espontaneidade, imanência e transcendência, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos. Esse reembaralhamento etnograficamente motivado das cartas conceituais leva-me a sugerir a expressão "multinaturalismo" para designar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias "multiculturalistas" modernas: enquanto estas se apóiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A "cultura" ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a "natureza" ou o objeto a forma do particular[115] (Viveiros, 2002, P. 357).

No que se refere às relações sociais e alteridade na imaginação amazônica, ao adotar como referencial o tema das *relações sociais*, enquanto conceito constituído no âmbito da teoria do perspectivismo ameríndio, se faz necessário abordar alguns aspectos da formulação dos 'pressupostos ontológicos da socialidade amazônica' propostos por Viveiros de Castro; assim como, será útil nos acercarmos à dimensão propriamente filosófica do pensamento indígena, desenvolvidos pelo autor.

> A antropologia está pronta para assumir integralmente sua verdadeira missão, a de ser *a teoria-prática da descolonização permanente do pensamento* (Viveiros, 2001).

Em "A propriedade do conceito" (2001), Viveiros situa os temas do estudo a que trata nesta obra, sobre o pensamento dos povos nativos da floresta amazônica – um 'pensamento selvagem' – radicados no estruturalismo; entretanto, já com 'problemas outros', pois "outros são os tempos, e outro o estado do conhecimento etnológico", se referindo a seu ponto de partida ser o ponto de chegada de Lévi-Strauss, "o estado a que ele soube levar a etnologia ameríndia", entrevendo a

[115] Conforme Viveiros esclarece, essa inversão, talvez demasiado simétrica para ser mais que especulativa, deve se desdobrar em uma interpretação fenomenológica plausível das categorias cosmológicas ameríndias, que determine as condições de constituição dos contextos relacionais designáveis como "natureza" e "cultura". Recombinar, portanto, mas para em seguida dessubstancializar, pois as categorias de Natureza e Cultura, no pensamento ameríndio, não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais — elas não designam províncias ontológicas, mas apontam para contextos relacionais, perspectivas móveis, em suma, pontos de vista (Viveiros, 2002, P. 357).

perspectiva de *uma* filosofia selvagem em particular: a dos povos indígenas americanos (Ibid, p. 01), ainda que "tal perspectiva permane[ça] em estado não-cristalizado, uma virtualidade difusa ou dispersa nas análises mitológicas empreendidas nesses estudos"[116], aludindo àquele autor.

Por isso, pontua o autor, decide abrir o prólogo da obra por uma conclusão – de Lévi-Strauss[117]; colocando em discussão aspectos da relação daquele autor com a noção de 'filosofia': "A ideia de que a filosofia tenha voltado ao proscênio antropológico é-lhe certamente mais inquietante que avissareira. E inquietante, talvez, mesmo que não seja a *nossa* que tenha voltado, mas a daqueles povos exóticos que o haviam ajudado a livrar-se dela" (Ibid, p. 03).

> É digno de nota que, a partir de uma análise crítica da noção de afinidade, concebida pelos índios sul-americanos como ponto de articulação entre termos opostos: humano e divino, amigo e inimigo, parente e estrangeiro, nossos colegas brasileiros tenham vindo a extrair o que se poderia chamar de uma metafísica da predação. Os sul-americanistas presentes neste volume (...) não ficaram atrás. Sem dúvida, essa abordagem não está livre dos perigos que ameaçam qualquer hermenêutica: que nos ponhamos insidiosamente a pensar no lugar daqueles que acreditamos compreender, e que os façamos dizer mais, ou outra coisa, que aquilo que eles pensam. Ninguém pode negar, porém, que ela tenha transformado os termos em que se punham certos grandes problemas, como os do canibalismo ou da caça de cabeças. Desta corrente de idéias, resulta uma impressão de conjunto: quer nos regozijemos, quer nos inquietemos, a filosofia está novamente no centro do palco antropológico. Não mais a nossa filosofia, aquela de que minha geração queria se livrar com a ajuda dos povos exóticos; mas, em uma notável reviravolta, a deles (Lévi-Strauss 2000: 719–20).

Ainda fazendo referência a Lévi-Strauss, sobre a estrutura dos mitos e os limites a que aquele autor teria se imposto, no que tange à filosofia ameríndia[118], Viveiros contra-argumenta sobre "o que os mitos dizem de proveitoso para os sujeitos que os contam, antes que apenas sobre eles"; ou seja, compreende que os mitos exprimam suas próprias exigências metafísicas e que estas sejam objeto antropológico e filosófico interessante – a ordem do mundo, a origem do homem, a natureza do real. Pois, de fato, como observado pelo próprio Lévi-Strauss, "é a filosofia 'deles', não a 'nossa', que está em cena, ainda que seja preciso utilizar algo do vocabulário da segunda para poder falar da primeira" (Viveiros, 2001, p. 04).

---

[116] O autor indica que se refere "ao momento representado pelos quatro volumes das *Mitológicas* e os três livros que as completam".

[117] Viveiros cita Lévi-Strauss, o decano do americanismo, extraída das linhas finais do posfácio a um volume recente de *L'Homme*, dedicado aos avanços na teoria do parentesco.

[118] Viveiros comenta que: "a relativa ausência de foco sobre a filosofia ameríndia nas *Mitológicas* é o resultado de uma posição firmada de seu autor, segundo a qual "os mitos não dizem nada capaz de nos instruir sobre a ordem do mundo, a natureza do real, a origem do homem ou o seu destino" (L.-S., 1971: 571).

O autor destaca ainda, uma formulação de Lévi-Strauss[119] sobre a estrutura dos mitos, que considera mais instigante[120] - a de que, "em lugar de opor a mentalidade primitiva e o pensamento científico como se dois modos qualitativamente diferentes de pensar os mesmos objetos — o mesmo mundo —, é preciso *pôr a diferença no mundo*. Pois não são as "operações intelectuais" que diferem, mas "a natureza das coisas sobre as quais incidem essas operações". [...] Não seria assim a consciência que varia, mas o mundo" (L.-S., 1955; em Viveiros, 2001, p. 06).

> Descobrir-se-á, quem sabe, um dia, que a mesma lógica subjaz ao pensamento mítico e ao pensamento científico, e que o homem sempre pensou igualmente bem. O progresso — se é que o termo poderia, nesse caso, aplicar-se — não teria, então, a consciência como seu teatro, mas o mundo, onde uma humanidade dotada de faculdades constantes se encontraria, no decorrer de sua longa história, constantemente às voltas com novos objetos (Lévi-Strauss, [1955]: 255).

Exatamente o que 'dizem' os mitos amazônicos, reafirma Viveiros, e que vão mesmo adiante, pois "a ideia de um sujeito dotado de "faculdades constantes" a braços com uma diversidade objetiva é generalizada, por eles, para além da espécie humana como personagem e da história como palco" (*Ibid*, p. 06). Ou seja, defende Viveiros, "os mitos dizem, afinal, algo de instrutivo, sobre a ordem do mundo e sobre o espírito humano".

> [...] Trata-se de prestar atenção ao que dizem os discursos amazônicos sobre a ordem do mundo e a natureza do real, o que inclui o que eles dizem sobre a sociedade e o espírito humanos: não indiretamente e como que à sua revelia, em benefício de nossas filosofias do espírito humano, mas textualmente e como que deliberadamente, para o governo filosófico dos povos que os enunciam. E o que eles dizem — se preferir o leitor, o que eles ensinam — é que *não há por que escolher, pois não há como separar, entre a natureza do real e o espírito humano, a ordem do mundo e o movimento da sociedade* (Viveiros, 2001, p. 06).

O conceito *relação social* sempre esteve vinculado à literatura antropológica; entretanto, o destaque deste nos trabalhos de Viveiros de Castro remete a uma alteração, não só de perspectiva, mas também, ao postular a priorização da ontologia em detrimento das questões inicialmente epistemológicas, impacta a antropologia contemporânea e, em especial, a etnologia; promovendo verdadeira revolução paradigmática na teorização e produção de conhecimento antropológico, revitalizando a discussão em torno de uma antropofilosofia, o que reinvindica a inscrição da

[119] Formulação trazida em seu famoso artigo de 1955: "Tristes tropiques". Paris: P.U.F.

[120] – do que aquela de que os mitos "não nos dizem nada de instrutivo sobre seu objeto (a ordem do mundo, a origem do homem, a natureza do real), mas apenas sobre seu sujeito (a sociedade indígena e a mente humana)".

antropologia americanista na obra de Viveiros de Castros no seio de uma "*teoria-prática da descolonização permanente do pensamento"*.

Assim que, ao discutir sobre os pressupostos do pensamento ameríndio, Viveiros aborda a *imaginação conceitual* nas culturas nativas da Amazônia em uma perspectiva antropológica, "pois descreve tal imaginação do ponto de vista das relações sociais que ela implica" (p. 07). Ao refletir sobre o conceito no âmbito das concepções indígenas, o autor pontua que "tais relações vão qualificadas de 'sociais' somente em atenção preliminar às convenções cosmológicas ocidentais", pois a intenção que interessa é a de buscar "apreender o *conceito de relação imaginado pelo pensamento indígena* e a constituição deste pensamento como *imaginação relacional*" (*Ibid*, p. 07). Ao buscar precisar os termos, o entendimento do conceito *relação social* no pensamento de Viveiros postula

> [...] não tratar as *relações sociais* como causa ou sujeito da *imaginação amazônica*, menos ainda como seu objeto ou efeito; isto é, não distingue entre 'sociedade' e 'cultura', e assim não as ordena causalmente. As *relações sociais* são tomadas como *dimensão intrínseca ao exercício dessa imaginação*, o espaço implícito que ela percorre. Dito de outro modo, elas não são uma ordem transcendente ao pensamento, mas *seu elemento imanente*: nem contexto, nem texto, *formam a contextura própria do pensamento indígena* (2001 : 07).

Ou seja, o conceito *relação social* no pensamento ameríndio não se pretende em correspondência plena às convenções cosmológicas ocidentais; assim como, não se apresenta ordenado causalmente entre Natureza e Cultura. Portanto, na compreensão do autor, as *relações sociais* no pensamento indígena são tomadas como dimensão intrínseca ao exercício da imaginação amazônica; elas não são uma ordem transcendente ao pensamento, mas seu elemento imanente; formam a contextura própria do pensamento ameríndio, e a intenção é a de buscar apreender eete conceito de relação e a constituição desse pensamento como *imaginação relacional*. Sobressai como um conceito dinâmico ("virtualidades relacionantes"), que se amplia e difere em relação ao nosso, compreendendo humanos e animais como aqueles que possuem formas diferentes e fundo humano comum. Ou seja, na concepção ocidental, não são todas as relações que podem ser consideradas sociais, enquanto para os povos indígenas a humanidade e o social não diz respeito apenas àqueles com forma humana, mas se estende também aos não humanos.

No que se refere à constituição do pensamento indígena como *imaginação relacional*, Viveiros pontua que a configuração desse conceito estaria enraizada no que denomina – 'a "*intuição da socialidade*" como implicada na própria trama do cosmos'; onde destaca nessa *intuição de uma*

socialidade cósmica, uma relação de suma importância na economia simbólica dos povos dessa região, que é o sentido da *relação de alteridade* no pensamento ameríndio.

Viveiros faz referência a "certo estilo cognitivo panamericano" que teria privilegiado as classificações dualistas e as oposições binárias, no destaque dado às alteridades indígenas. O autor alerta, entretanto, tal propensão tratar-se antes de "um fenômeno derivado, uma repercussão abstrata de algo que pouco tem de cognitivo, de classificatório, ou de simplesmente binário". Ou seja, os dualismos indígenas seriam o limite inferior ou sua versão reduzida, e que lhes imprime um viés característico (Levi-Strauss., 1991).

> As dualidades tão frequentes nas cosmologias amazônicas formam apenas as margens, incessantemente desfeitas e refeitas, entre as quais flui o pensamento nativo. Longe de ser o avatar de um *Dois* [grifo nosso] a obcecar a razão indígena, a alteridade está situada, como diria Guimarães Rosa, na terceira margem desse rio (Viveiros, 2001, p. 08).

Assim que, para o autor, "a alteridade se inscreve nos pressupostos da imaginação amazônica como o campo próprio do pensável". Compreende como a "condição geral de atualização dos estados de coisas e corpos que povoam o mundo", e se reflete na *cosmopráxis indígena*, cujo esquema conceitual virtual Viveiros denominou perspectivismo[121].

> A ideia básica (que não é uma ideia simples) do perspectivismo, tanto o indígena como seu análogo ocidental, é que toda posição de realidade especifica um ponto de vista, e que todo ponto de vista especifica um sujeito – nessa ordem (Ibid, p. 08).

Viveiros pontua sobre essa especificação, no caso indígena, como uma *especiação* pela centralidade da diferença de ponto de vista entre humanos e não-humanos no pensamento indígena, "[...] e a realidade assim posta compreende a realidade reflexiva do sujeito, individual ou coletivo, pois toda posição de auto-identidade envolve a "perspectiva do Outro" (Taylor 1993: 673) como um momento constitutivo" (*Ibid*, p. 08).

> O perspectivismo implica, portanto, a alteridade: a diferença como ponto de vista, o ponto de vista como diferença. [...] A alteridade como "condição imanente de categorização da experiência real, e, ao mesmo tempo, um vínculo necessário que dá corpo aos termos que efetua, pondo-os no mundo e assim pondo o mundo. [...] Nesse sentido, o perspectivismo amazônico poderia ser descrito como uma ontologia relacional, onde a relação primeira é o nexo de alteridade, a diferença ou ponto de vista implicado em Outrem (*Ibid*, p. 09).

[121] O conceito é utilizado pelo autor devido a algumas analogias com as orientações filosóficas assim denominadas: "O perspectivismo filosófico a que me refiro está associado originalmente ao nome de Leibniz, mas se acha variamente presente em pensadores como Nietzsche, Tarde, Whitehead e Deleuze; este último, como ficará claro, é minha referência principal para o conceito" (Viveiros de Castro, 1996).

A importância do vínculo de alteridade – tentar uma tematização mais rigorosa da 'questão do outro' no pensamento amazônico, por via de um esforço para lhe dar consistência conceitual.

Para tanto, é necessário desenvolver a mútua implicação dos conceitos de perspectivismo e de alteridade; distinguindo-os inequivocamente de:

- De um lado, como o perspectivismo indígena – uma ontologia relacional – pouco tem a ver com o relativismo moderno (uma epistemologia do relativo, e de outro);
- Como a alteridade amazônica (o Eu e o Outro como efeitos da relação-Outrem) resiste a uma tradução no vocabulário da "intersubjetividade" (o Eu e o Outro como conteúdos da forma-Sujeito).

2.1.4 Deleuze, perspectivismo ameríndio e processos educativos

Pensar é sempre seguir a linha de fuga do vôo da bruxa[122]

Gilles Deleuze e Félix Guattari, renomados filósofos do século XX, estabeleceram uma parceria marcada por uma colaboração intensa e profícua. Juntos, coescreveram diversas obras, incluindo "O Anti-Édipo" (1972) e "Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia" (1987), nas quais desenvolveram conceitos que ainda desafiam as abordagens tradicionais da psicanálise, filosofia, teoria cultural e política. Essa colaboração resultou em uma fusão de ideias e perspectivas, que culminou em contribuições inovadoras e conceitos únicos que revolucionaram a filosofia contemporânea e forneceram importantes referências em diversos campos; entre eles à área da educação, ainda que não haja em Deleuze e Guattari estudo específico sobre questões ligadas à educação.

A união tornou-se coerente com o pensamento produzido, já que para eles o conhecimento se forma a partir de encontros; os quais deram origem a uma série de conceitos revolucionários que desafiaram as estruturas tradicionais do pensamento. Para Deleuze, produzir é apropriar-se de outro pensamento, pois ninguém cria a partir do nada; e a criatividade se evidencia exatamente no modo como se trabalha outras ideias já produzidas.

Dois conceitos fundamentais são o "plano de imanência" e o "rizoma", que se somam às contribuições trazidas pelo perspectivismo ameríndio, em Viveiros de Castro, importantes referências

[122] Deleuze e Guatarri, 1987.

filosófico-ontológicas ao presente estudo. Esses conceitos desafiam a rigidez das estruturas tradicionais, promovendo uma abordagem mais aberta e diversificada do mundo, não hierárquica e não linear ao pensamento; proporcionando uma mudança de paradigma na forma como compreendemos o pensamento, a existência e o conhecimento. A colaboração entre esses dois pensadores exemplifica como a filosofia, assim como a antropologia, podem se beneficiar da fusão de ideias e perspectivas, resultando em contribuições significativas para o pensamento humano; fontes profícuas também no âmbito da educação.

Deleuze rejeita o entendimento do Ser por mediações ou categorias, as quais fragmentam-no. O Ser para ele é único. Em seu método intuitivo e antidialético, concebe o Ser como totalidade que se apresenta em múltiplas variações. Sua compreensão se opõe ao método histórico mediacional, que divide o Ser em categorias. É por isso também que muitos atribuem a Deleuze a Filosofia das Multiplicidades.

O "*plano de imanência*" é um conceito central na filosofia de Deleuze e Guattari. Para eles, o plano de imanência é "um plano de consistência, um plano de composição e de conexão, um plano de heterogeneidade" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 49). É um espaço conceitual no qual todas as possibilidades e relações são consideradas. Em vez de partir de pressupostos prévios, o plano de imanência permite que o pensamento explore livremente todas as potencialidades. Também é compreendido como "um campo de imanência em que diferentes individuações são possíveis" (Deleuze & Guattari, 1980, p. 44). Este plano é um espaço pré-individual e pré-conceitual onde todas as possibilidades de pensamento e existência estão contidas; espaço sem limitações, onde tudo é virtual e potencial.

O *rizoma*, por sua vez, é uma metáfora que Deleuze e Guattari utilizam para descrever o pensamento não hierárquico e não linear, e o definem como "um mapa e não uma imagem, um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 33). Afirmam que "o rizoma não começa nem conclui, ele está sempre no meio" (Deleuze & Guattari, 1980, p. 25). Esta metáfora se assemelha a uma rede, na qual os elementos estão interconectados de forma não hierárquica e representa a natureza não linear do pensamento, em contraste com as estruturas hierárquicas tradicionais. O rizoma desafia a estrutura tradicional de pensamento linear; se assemelha a uma rede interconectada na qual todos os pontos são igualmente importantes, permitindo a multiplicidade de conexões.

A proposta filosófica de Deleuze e Guattari trouxe contribuições inovadoras também para a desconstrução no modo de compreender o pensamento, resultando em uma filosofia que desafia

conceitos tradicionais e hierarquias rígidas. Propuseram nova abordagem para a psicanálise, a política, a teoria cultural e a filosofia, argumentando que o pensamento não deve ser confinado a estruturas predefinidas; ao contrário, deve explorar as multiplicidades, as singularidades e as conexões em um mundo complexo e em constante transformação. Evidentemente, essa perspectiva filosófica traz novos e significativos aportes reflexivos ao campo da educação. Destacamos a seguir, algumas dessas inovações disruptivas para o pensamento contemporâneo, resultantes da "filosofia da multiplicidade", termo por muitos atribuída a Deleuze:

- Desconstrução hierárquica: o rizoma desafia estruturas hierárquicas e linearidades, permitindo uma compreensão mais complexa e fluida do mundo.
- Abertura à diversidade: o plano de imanência reconhece a multiplicidade de perspectivas e possibilidades, promovendo uma abordagem inclusiva à filosofia.
- Colaboração e intermidialidade: a parceria entre Deleuze e Guattari exemplifica a riqueza que pode surgir da colaboração intelectual e da interação entre diferentes campos do conhecimento.

Viveiros estabelece estreito e interessante diálogo do perspectivismo ameríndio com alguns conceitos Deleuzianos. Como visto nos capítulos anteriores, a obra de Eduardo Viveiros de Castro tem desempenhado um papel crucial na reinterpretação da cosmologia e ontologia ameríndias por meio do enfoque perspectivista. O perspectivismo ameríndio, desenvolvido pelo autor, é uma abordagem teórica inovadora que busca compreender as cosmovisões indígenas das Américas. No aprofundamento dessa compreensão, Viveiros de Castro incorpora influências filosóficas, notadamente aquelas derivadas da obra de Gilles Deleuze, mais especificamente pelo conceito de "diferença" e pela ideia de "multiplicidade".

Para melhor elucidar esse 'encontro' atemporal entre os dois autores, destacamos as principais contribuições de Deleuze, com ênfase nos conceitos de "diferença" e no "devir", e como são aplicados por Viveiros de Castro na interpretação das cosmologias indígenas. Será útil, portanto, evidenciar o diálogo entre as teorias desses dois autores, Viveiros de Castro e Deleuze, as quais estabelecem pontos de conexão na rede rizomática da produção do conhecimento; pontos esses interconectados em uma multiplicidade de outros encontros, geradores de novos campos de interseção e conhecimentos; aqui especialmente relevantes a intersecção possível na educação, mais notadamente, o campo reflexivo da educação indígena.

Especialmente a partir de *Metafísicas Canibais: Elementos para uma Antropologia Pós-Estrutural* (2015), Viveiros de Castro incorporou referenciais filosóficos de Gilles Deleuze, com base em alguns conceitos-chave daquele autor, no desenvolvimento de sua teoria do perspectivismo ameríndio, abordagem teórica inovadora que busca compreender as cosmovisões indígenas das Américas.

Para compreender a influência de Deleuze na obra de Viveiros de Castro, é fundamental abordar alguns dos principais conceitos filosóficos deleuzianos. Deleuze enfatizou a importância da "diferença" como um conceito central em sua filosofia. Propôs uma ontologia baseada na multiplicidade e na divergência, em oposição à tradição filosófica que valoriza a identidade e a unidade. Além disso, Deleuze introduziu o conceito de "devir", que enfatiza a constante transformação e a fluidez da realidade.

Viveiros de Castro, por sua vez, aplicou esses conceitos filosóficos ao contexto ameríndio. O autor argumenta que as culturas indígenas não veem o mundo como um conjunto de objetos fixos, mas como um fluxo de relações; configurando como um dos conceitos centrais do perspectivismo ameríndio, a noção de que as diferentes espécies de seres vivos têm perspectivas distintas sobre o mundo. Cada perspectiva é um "ponto de vista" sobre o mundo, e essas perspectivas não podem ser reduzidas a uma única realidade objetiva. "Não há uma única natureza, mas sim muitas naturezas, tantas quantas forem as perspectivas através das quais ela é construída e destruída" (Viveiros de Castro, 1998, p. 476).

Outros dois importantes conceitos de Deleuze incorporados ao perspectivismo são: o de "diferença", a partir do qual Viveiros se baseia para argumentar que as diferentes perspectivas indígenas criam uma multiplicidade de realidades. Cada ser ou entidade possui sua própria perspectiva, e isso gera uma riqueza de significados e realidades. O perspectivismo ameríndio se baseia na premissa de que "todos os objetos são pessoas, mas pessoas de tipos diferentes". Essa concepção se assemelha à ideia deleuziana de que a realidade é composta por multiplicidades, onde cada elemento possui uma singularidade própria, e a diferença é inerente à natureza das coisas.

Além disso, Viveiros de Castro utiliza os conceitos deleuzianos de "diferença" e "repetição" para explicar como as culturas indígenas concebem a transformação e a metamorfose das entidades. Para os povos indígenas, as entidades podem se transformar e se repetir de maneiras diversas, o que está em consonância com a ideia deleuziana de que a diferença é produtiva e criativa. Como Viveiros de Castro (2015) observa, "os ameríndios vêem a transformação, não como a variação de uma identidade fixa, mas como a reprodução de diferenças". Assim, o "devir" é um conceito também central em sua análise, pois as entidades estão constantemente se transformando e se relacionando umas com as

outras, estão constantemente em um estado de devir, ou seja, em processo de transformação e fluidez. Essa concepção do devir se alinha com a filosofia de Deleuze, que enfatiza a ideia de que tudo está em constante devir e que a fixidez é uma ilusão.

É relevante mencionar que a obra de Viveiros de Castro não se limita apenas à adaptação dos conceitos de Deleuze ao contexto ameríndio. Ele também faz contribuições originais à antropologia, ao desenvolver uma abordagem que valoriza a perspectiva dos povos indígenas e desafia as premissas eurocêntricas tradicionais. Por meio da incorporação dos conceitos deleuzianos de diferença, multiplicidade, devir e perspectiva, Viveiros de Castro oferece uma perspectiva inovadora e enriquecedora na compreensão das cosmologias indígenas. Sua abordagem desafia as hierarquias eurocêntricas e enfatiza a riqueza da diversidade cultural, permitindo uma visão mais complexa e pluralista do mundo. Dessa forma, a intersecção entre a filosofia de Deleuze e a antropologia de Viveiros de Castro proporciona uma análise crítica e produtiva das complexas relações entre cultura, conhecimento e realidade nas sociedades ameríndias. Ao reconhecer a multiplicidade de perspectivas e realidades, Viveiros de Castro oferece uma perspectiva antropológica e filosófica rica que contribui significativamente para o diálogo intercultural e a compreensão das sociedades indígenas.

Em resumo, a obra de Eduardo Viveiros de Castro representa uma síntese notável entre a filosofia de Gilles Deleuze e a antropologia ameríndia, contribuindo significativamente para a compreensão das culturas indígenas e da filosofia como pensamento crítico contemporâneo.

Outra reflexão frutífera será pensar os processos educativos numa perspectiva rizomática. São especialmente relevantes as discussões que daí emergem, das possíveis relações estabelecidas entre o conceito de rizoma e os processos educativos no que envolve a construção do pensamento e as possibilidades de aprendizados. Aqui a filosofia traz aporte decisivo como pensamento crítico, o que consiste na compreensão de que os sistemas que temos nas sociedades não são apenas econômicos, políticos e de organização social, mas também sistemas de pensamento. Ou seja, a maneira como organizamos nosso pensamento, define o escopo das nossas ações, aquilo que é possível e o que não é possível, o que somos ou não capazes de sentir, de perceber; o que são questões políticas determinantes, pois constituem a estrutura da imaginação social. Na medida em que estamos diante de relações organizadas pelas nossas formas de pensar, que precisam ser transformadas, fará toda a diferença a perspectiva filosófica adotada sobre como concebemos o conhecimento e a realidade; logo, como construímos os sistemas de pensamento, tendo a educação como campo de imanência da constituição desse sujeito que pensa.

O paradigma do racionalismo, surgido na era da modernidade clássica, tendo René Descartes como um de seus principais expoentes, coloca a razão no centro da busca pelo conhecimento. A razão é vista como a fonte fundamental e indubitável do conhecimento, capaz de proporcionar certeza e clareza. Descartes desenvolveu um método sistemático e dedutivo para alcançar o conhecimento. Seu *método cartesiano*, baseado na dúvida metódica, enfatiza a análise lógica e a decomposição de problemas complexos em partes mais simples e compreensíveis.

O racionalismo tende a buscar princípios universais e verdades objetivas que são aplicáveis a todas as áreas do conhecimento. Esse enfoque universalista levou ao desenvolvimento de disciplinas como a matemática e a física, que buscam leis gerais e abstratas; mas também, promoveu a compartimentalização do conhecimento, em que o conteúdo é abordado de maneira fragmentada, dividida e desvinculada da complexidade da realidade. Isso deu origem à especialização do conhecimento e, conseqüentemente, ao formato disciplinar da educação que conhecemos.

Contudo, Gilles Deleuze e Félix Guattari adotam uma perspectiva fundamentalmente distinta no que concerne ao processo de produção do conhecimento. Em contraste com o racionalismo, os autores rejeitam o modelo identitário de pensamento, no qual a razão busca encontrar princípios universais que se aplicam uniformemente. Argumentam que isso reduz a complexidade do mundo. Ao contrário, propõe o conceito de rizoma como uma metáfora para o conhecimento e a realidade. O rizoma é uma estrutura não hierárquica, na qual as ideias não estão conectadas em uma progressão lógica, mas se ramificam em múltiplas direções, sem um início ou fim fixos. Enfatiza ainda, a multiplicidade e a diferença como características fundamentais da realidade, valorizando a heterogeneidade e a complexidade e rejeitando a busca por uma única verdade universal.

Como observa Sílvio Gallo (2018), enquanto a metáfora tradicional da árvore como modelo de construção do conhecimento sugere a unidade, uma vez que, em última instância, todo conhecimento deriva de um único tronco, a perspectiva rizomática aponta para a multiplicidade. “Diferentemente da ramificação hierarquizada do saber e da lógica binária que subjaz às relações dicotômicas, nas quais se incluem o pensamento psicanalítico e o estruturalismo em geral (Deleuze e Guattari, 1995), a visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece pontos de partida ou chegada definitivos no âmbito do saber” (Khouri)[123]. Pelo contrário, “a multiplicidade se manifesta como linhas independentes que representam dimensões e territórios do real, modos de construção de realidades que podem ser inventados, reinventados, desconstruídos e desterritorializados” (*Ibid,* p. 02).

[123] O artigo não indica ano de publicação. Acesso em 10/09/2023.

O *princípio de multiplicidade* afirma que o rizoma não mantém relação com o uno, como na metáfora arborescente, em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou subjetivação. O rizoma não admite sujeito nem objeto, "mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza" (Deleuze e Guattari, 1995). Dessa forma, o rizoma defende a inclusão. Ele abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista, em oposição à verdade única.

No intuito de bem demarcar o campo argumentativo, em um profícuo exercício comparativo, podem ser destacados alguns aspectos distintivos entre o racionalismo e a filosofia da multiplicidade:

- O racionalismo busca a certeza e a unidade por meio da razão, enquanto Deleuze valoriza a multiplicidade e a diferença como inerentes à realidade.
- Enquanto o racionalismo segue uma abordagem lógica e dedutiva, Deleuze adota uma abordagem mais associativa e não linear, inspirada pelo rizoma.
- O paradigma do racionalismo tende a simplificar a realidade em busca de princípios universais, enquanto Deleuze enfatiza a complexidade e a singularidade de cada situação.
- Na educação, o racionalismo pode enfatizar a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades analíticas, enquanto a abordagem de Deleuze pode promover a exploração, a experimentação e a valorização das múltiplas perspectivas.

Em síntese, o racionalismo e a abordagem de Deleuze representam perspectivas filosóficas distintas sobre como concebemos o conhecimento e a realidade. O racionalismo busca a clareza e a universalidade, enquanto Deleuze e Guatarri destacam a complexidade e a multiplicidade como características fundamentais do pensamento e da existência. Essas duas abordagens têm implicações significativas nos modos de produzir conhecimento em diferentes áreas, com especial destaque no campo da educação.

Como veremos mais adiante, a perspectiva rizomática vem ao encontro do que pudemos observar nos modos de vida e de educação indígenas, fornecendo importantes referenciais teóricos que, somados ao perspectivismo ameríndio, nos auxiliam na reflexão crítica sobre os processos de escolarização; bem como, nos dão melhor clareza do que temos a aprender com nossos povos originários, especialmente com as crianças no âmbito da educação indígena.

Capítulo 3 – Descolonizando as infâncias

3.1 O contexto sociohistórico e político das infâncias no Brasil

3.1.1 Um olhar sobre a criança na história do Brasil-Colônia

Este recorte geracional mobiliza múltiplos olhares desafiados a compreender os processos de produção de *infâncias* nas diferentes culturas. Em decorrência disso, inferimos que os contextos indígenas podem disponibilizar importantes elementos para o debate. Nessa direção, a concepção de representação adotada neste texto se aproxima do entendimento defendido por teóricos dos Estudos Culturais de que a vida social organizada por diferentes povos é produtora de subjetividades:

> [...] tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (Hall, 1997, p. 16).

Certamente, a história de mais de três séculos de violenta colonização, choques civilizacionais e de visões de mundo, diferenças regionais e culturais que se formaram sob a influência dos povos nativos, negros e imigrantes de várias partes do mundo, definiram características próprias da formação da sociedade brasileira e forjaram ao longo dos séculos modos distintos de compreender a infância, de se relacionar com as crianças, de definir seu papel social e a forma como elas deveriam ser tratadas; logo, de suas identidades inferiorizadas, forjadas numa relação de poder colonialista, excludente, eurocêntrica e, ainda, adultocêntrica.

A bagagem cultural e religiosa que traziam os europeus que chegaram à América no século XVI refletia "a nova estruturação social que despontava no final da Idade Média, alicerçada nos esforços do Estado Absoluto e na Contrarreforma que buscavam submeter o ser humano à razão". "É essa razão, tão propagada pelos intelectuais do Renascimento e sublinhada pelo Iluminismo, que atingirá a Igreja, o Estado e, consequentemente, a nova ordem social". Também, servirá de "suporte para uma atitude etnocêntrica de reprovação e desconsideração das crenças e culturas do *Novo Mundo*". [...] Nesse sentido, não cabia apenas e tão somente cristianizar, mas ["transformar" os indígenas em seres humanos], civilizar e integrá-los nos valores e tradições da sociedade dominante (Angelim & Gabatz, 2012, p. 80).

Portanto, o processo de conquista e instalação do colonialismo em terras d'além- mar, ocorre na luta entre uma concepção de fé de caráter ortodoxo contra o suposto paganismo dos gentios, ao mesmo tempo em que, também ocorre o predomínio da emergente racionalidade européia sobre a considerada 'barbárie indígena'; quando o padrão de civilização seguido na Europa passa a ser considerado como referencial para todo o desenvolvimento dos padrões da razão humana. Na relação de poder estabelecida nesse padrão societário, "a identidade dos indígenas é reconhecida como selvagem", desconsiderando e inferiorizando seus modos de vida, valores culturais e morais; "[...] e, portanto, deve ser transformada em uma identidade civilizada, submissa e servil aos interesses europeus" (Angelim & Gabatz, 2012, p. 80).

Em uma precisa revisão histórica e primorosa produção artística na publicação intitulada *A infância do Brasil* (2022), o quadrinista José Aguiar e a historiadora Cláudia Moreira[124] buscam retratar, com rara sensibilidade e "fidelidade histórica às diferentes épocas, localidades e costumes, alguns momentos pontuais na vida de crianças brasileiras durante os mais de quinhentos anos, desde o início da colonização de nosso país aos dias atuais", contada por meio da arte da HQ - histórias em quadrinhos, dividida em seis capítulos, dos séculos XVI ao XXI. Em breve revisão histórica, além de referências bibliográficas, os outores também se utilizam da reprodução de imagens retiradas de filmes clássicos sobre o tema da colonização portuguesa, algumas também aqui utilizadas no intuito de ilustrar e auxiliar a possibilidade de visualização/reconstituição e melhor compreensão de alguns fatos da época.

> Longe de convocar "grandes homens" ou "episódios de batalhas", o quadrinista recupera a história da infância no Brasil, mostrando que, há mais de cinco séculos, crianças brasileiras sofrem os mesmos problemas: violência, pobreza, fome, desigualdade na educação, na saúde e na cidadania. E, por que não, sofrem de desamor. José Aguiar explora com rara sensibilidade e profundo conhecimento o companheirismo entre HQ e história do Brasil (Del Priori, *in* Aguiar, 2022).

Um olhar retrospectivo pelos ambientes da colonialidade oferece a oportunidade de desvelar alguns aspectos da infância nesses tempos. Apesar de não se tratar de pesquisa extensa e com a profundidade que o tema merece, que seja, ao menos para ajudar, nas palavras de Aguiar, a "refletir sobre nossa trajetória para compreender *de onde viemos, no que nos tornamos e pensar em nosso futuro como nação*, ou simplesmente como indivíduos inseridos numa comunidade ou núcleo familiar" (Aguiar, 2022. *Grifo nosso*). Mas também, refletir sobre como viveram as crianças nativas e suas

[124] "Eu sou um quadrinista brasileiro que redescobriu a própria infância depois da paternidade. E, para entendê-la ainda melhor, decidi viajar pelo tempo através de minha arte. E o meu desafio com este trabalho é lançar um olhar sobre o passado, para refletir sobre nosso presente, através de uma história em quadrinhos [...]".

famílias e comunidades submetidas às mais diversas formas de violências após a invasão de seus territórios e massacre de seus povos, seja pela 'cruz' ou pela 'espada'; dentro das possibilidades do que a reduzida literatura sobre as crianças nessa época permitir e, ainda mais especialmente, sobre as crianças indígenas; considerando os processos de colonização perpetrados. Não é de se estranhar, portanto, a invisibilização da infância indigena, quanto mais na perspectiva de suas cosmovisões.

Assim que, refletir sobre a criança requer compreender historicamente as concepções de infância correlatas ao trajeto de suas existências histórico-culturais e como a sociedade molda a maneira como as crianças são vistas e tratadas. Para isso, é necessário se debruçar na cultura em que estão imersas, reconhecendo-as enquanto produtoras e transmissoras de sua própria cultura; visto que, a concepção de infância é, sobretudo, uma construção histórica e sociocultural e, por isso, não ser possível estabelecer uma única infância.

A ideia de criança como um ser que requer um modo particular de criação, pode ser considerada uma invenção da Renascença; já que, "no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto" (Postman, 2012, p. 29); portanto, a inexistência de conceitos como alfabetização, educação – que estão na base de formação da ideia de infância –, acarretou o 'desaparecimento' da criança na Idade Média (Buecke; Lopes; Silva. 2021, p. 3.310).

Para Gélis (2009), até o século XIV, o valor da criança não estava em sua individualidade; ao contrário, a criança exercia um papel coletivo no seu meio familiar/social, de transmissora cultural dos valores do seu grupo familiar e social e, por isso, era considerada um ser da coletividade. Para o autor, as aprendizagens em que estavam envolvidas, visavam sua preparação para o mundo em que vivia e o desenvolvimento de suas habilidades, no intuito de garantir a continuidade da família; aspectos esses, segundo o autor, também decisivos para essa invisibilização da infância na Idade Média (Gélis, 2009).

A formação das cidades, como pontua o autor, foi um aspecto relevante no contexto da Renascença, para importantes mudanças nas práticas sociais, e logo, nas concepções de infância, quando ocorre uma mudança do papel social da criança, e nela os adultos passam a projetar a nova e dinâmica concepção de homem. Na medida em que, "ao se perder a relação direta com a vida no campo e se estabelecer um espaço mais íntimo, perde-se também o sentido da coletividade e a visão anterior da infância". Surge um "novo sentimento de infância", percebido, por exemplo, através do discurso literário e médico na França do século XVII (Gélis, 2009). A partir de então, começa a se desenhar novas formas de lidar com a criança, convertida em matéria de interesse de intelectuais

humanistas que buscam uma pedagogia capaz de moldá-la conforme a nova moral vigente (Boto, 2002).

Por sua vez, o valor à capacidade de leitura e escrita recobradas no início do século XVI torna-se um dos fatores responsáveis pelo ressurgimento da infância moderna. A leitura seria um divisor entre a criança, incapaz de adentrar no mundo adulto sem a capacidade de ler, e o adulto que domina os segredos de sua cultura por causa da leitura (Postman, 2012); talvez, delineando sinais iniciais do adultocentrismo.



Figura 31: Mesmo estando situado adiante no tempo, no ano 1750, o filme "A missão" (Inglaterra, 1986. Direção: Roland Joffé) é uma reconstituição interessante para se entender as consequências do embate entre os projetos colonizadores dos jesuítas e dos impérios Português e Espanhol. Fonte: Aguiar, 2022.

Assim, mediante o projeto de colonização em curso, com a presença massiva dos jesuítas durante esse período e o poder da Igreja Católica da época, a concepção de infância vigente no Brasil Colonial foi pautada, basicamente, pela interpretação católica do que significava ser criança, buscando reproduzir em Pindorama, os cânones da cosmovisão cristã (Fig.31). Para os religiosos, a criança era símbolo do pecado e perpetuação do mal, devendo ser tratada com rigor a fim de ser moralizada e santificada, e os castigos físicos eram comuns para disciplinar as crianças, a fim de extirpar a malícia e preguiça que lhes eram típicas, chegando-se algumas vezes ao espancamento e até mesmo à morte das crianças (Freyre, 2004). Em Portugal de então, "o castigo fazia parte da estratégia de coação da maioria dos educadores" (Ferreira, 2014, p. 72), tornando-se a forma peculiar de se relacionar com a

criança, pois aos mestres caberia a responsabilidade de moralizá-la e "não podia ser independente sem perigo, a uma liberdade sem limites hierárquicos" (Ariès, 1986, p. 179).

Freyre (2004) evidencia a preponderância da família e do sistema patriarcal em que a distância entre crianças e adultos era demarcada pela supremacia dos adultos. Entretanto, se antes a criança recebia sua educação no âmbito familiar, com o Renascimento a família passa a ser considerada incapaz de prepará-la para a nova sociedade vigente; e, à semelhança da metrópole, a criança do Brasil Colonial passa a estar submetida ao projeto educativo dos religiosos, determinados a moldá-la para a sociedade que se pretende formar; na medida em que a infância era vista apenas como um período de transição para a vida adulta, e não como um estágio específico do desenvolvimento humano. Os religiosos acreditavam que para moldar a sociedade conforme os valores da Igreja atólica, bastava educá-las, introduzindo-lhes hábitos e crenças desejáveis; como bem evidencia Gilberto Freyre: "o processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande" (2006, p. 218).

Essa visão, segundo Buecke; Lopes & Silva (2021, p. 3.312), baseada na crença da inocência infantil; por isso seres aptos a aprender o comportamento religioso; "leva os padres da Companhia de Jesus a escolherem os curumins como "papel em branco", pois neles seria possível construir o adulto civilizado"; visto que, no século XVII, havia uma ideia de criança como "rascunho do adulto em formação" (Boto, 2002, p. 41). " [...] os padres aqui aportados, depois das frustrações em converter índios adultos, perceberam a vantagem de primeiro, conquistar a alma da crianças, para que, então, ela própria se constituísse um obstáculo aos "maus costumes" dos pais" (Bittar & Ferreira Jr., 2000, p. 454).

Nas representações de infância dos religiosos as crianças reunidas em seus aldeamentos deveriam ser disciplinadas, moldadas pela fé e pelos "bons costumes", para se aproximarem do ideal religioso e de civilidade, e se tornarem "evangelizadores da terra". Tendo a comprensão da criança como mais facilmente capaz de incorporar e transmitir valores sociais [que os adultos nativos], os jesuítas buscavam retirar a influência dos líderes das tribos, especialmente dos pajés, afastando as crianças de seu convívio familiar e comunitário, isolando-as em um sistema educativo voltado à ideia da edificação de uma nova sociedade regida pela cosmovisão cristã (Buecke; Lopes; Silva. 2021, p. 3.309). Os autores pontuam ainda que, para os religiosos "a posse do curumin significava a conservação, tanto quanto possível, da raça indígena sem a preservação de sua cultura" (Freyre, 2006, p. 218).

Registros históricos nos dão a conhecer relatos de que as crianças prefeririam ficar com os padres do que com suas famílias, em suas próprias comunidades; bem como, relatos dos jesuítas a referirem que os próprios pais entregavam seus filhos, confiando-lhes sua educação (Pereira, 2007. *In* Buecke; Lopes; Silva. 2021, p. 3.314). Entretanto, destaca Chambouleyron, de que essa disposição dos índios poderia ensejar o estabelecimento de alianças com os religiosos através das crianças que beneficiasse de alguma forma as tribos (2015). Além de ser relevante e necessário, considerar as circunstâncias de ameaça existencial (fome, escravidão, epidemias, outros) em que se encontravam os povos originários no tocante aos seus modos de vida, de subsistência e cosmovisões; o que, provavelmente, os forçava a entregar suas crianças.

Em excerto do padre Abbeville (1874) a respeito de um desses rituais, que demonstra a importante participação e convívio social integrado da criança Tupinambá em sua cultura, Buecke; Lopes; Silva (2021, p. 3.314) evidenciam a atenção particular a essa fase da vida e suas transições, marcada por rituais de passagem e práticas sociais que possibilitavam a transmissão do saber cultural acumulado.

> Quando chegam seus filhos à idade de 4, 5 ou 6 anos, preparam um vinho ou festa a que chamam Cauim, e convidam parentes e amigos do menino, cujo beiço se quer furar e também todos os habitantes da aldeia e de suas circunvizinhanças. Depois de terem cauinado, e dançado por dois ou três dias, como costumam, apresentam o menino, dizem-lhe que vão furar-lhe o beiço inferior para que seja um dia guerreiro valente e forte, e assim animado o próprio menino com toda a coragem e presença de espírito oferece o beiço com alegria e satisfação, e pega nele o incumbido de tal processo, fura-o com a ponta de um chifrezinho, ou de algum osso e faz um grande buraco. Se chora o menino, o que poucas vezes sucede, ou se dá alguma demonstração de dor, dizem que nunca há de valer coisa alguma, que será covarde e fraco. Se pelo contrário tudo sofre com firmeza e constância, como de ordinário acontece, tiram disto bom agouro e creem que sua vida será grande e ele guerreiro valente e corajoso (Abbeville, 1874, p. 313).

Como bem apresentado pelos autores anteriormente citados, "é possível perceber que o ritual da perfuração do lábio inferior do menino Tupinambá era uma cerimônia importante, comemorada inclusive com as beberagens". À semelhança de rituais ainda hoje presentes em diversas culturas indígenas, o relato demonstra que se tratava de "um evento festivo que reunia toda a comunidade e "marcava o início de uma nova fase na vida da criança [a partir da qual passaria a gozar de novo status no grupo social em que suas atividades seriam direcionadas para seu futuro papel na tribo], configurando-se como instância de afirmação e transmissão de valores fundamentais para a sociedade Tupinambá, como a coragem, por exemplo, garantindo a formação de mais um guerreiro" Buecke; Lopes; Silva (2021, p. 3.314).

Ao mesmo tempo, ainda segundo os referidos autores, nesse contexto as crianças serviram como potenciais difusoras da cultura "branca" para seu povo; e também, importantes interlocutoras na relação dos *inacianos* com os nativos – designação que se deve ao nome do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola – que, com a ajuda delas, se apropriam da língua indígena, resignificando inclusive a própria cultura; podendo aí se identificar a constatação de Corsaro (1997, p. 5), "[...] as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto".

A importação de meninos órfãos de Lisboa para a colônia é outro fator indicativo da relevância da criança no projeto educacional dos jesuítas no Brasil Colonial. Os autores referem que a intenção era provocar a interação daqueles com os 'meninos índios', a fim de favorecer o aprendizado da língua e a comunicação com os adultos das tribos. Alguns desses meninos, integrados à Companhia de Jesus, "se tornaram importantes intérpretes e mediadores entre europeus e indígenas". Evidentemente, o domínio da língua era decisivo no projeto catequizador dos jesuítas, uma vez que as relações cotidianas eram mediadas por uma língua de matriz indígena denominada "língua geral"; como a elaborada por José de Anchieta em 1550 (Buecke; Lopes; Silva. 2021, p. 3.313). Conforme sintetiza Prudente (2017, p. 31), "reduzir a língua indígena do plano oral para o escrito, enquadrando-a no modelo gramatical latino era um primeiro passo para a redução das populações nativas aos aldeamentos e à vida cristã". Como indica Pereira, a agência das crianças foi fundamental na realização dessa tarefa:

> questão da língua teve nas crianças valor elevado. Os curumins forneceram subsídios para a catequese ao contribuir para o conhecimento da língua nativa. Agentes do processo educativo-evangelizador, as crianças revestiam a pedagogia jesuítica de ferramentas facilitadoras na comunicação e consequentemente, na conversão (2007, p. 118; *in* (Buecke; Lopes; Silva. 2021, p. 3.313).

Assim que, em conflito com a concepção indígena de criança, a criança 'tradutora' do português para a língua nativa e vice-versa, enquanto "agente transformadora" a serviço do projeto colonizador, transita entre culturas divergentes e colabora para que o "selvagem" se torne um índio com comportamento de europeu, com novos costumes, práticas e saberes.

Por sua vez, Gilberto Freyre (2006) nos apresenta a vida cotidiana intrincada nas estruturas sociais do Brasil Colônia, por meio de robusta etnografia na qual também destaca a infância naquele período. Por isso, pode ser considerado pioneiro no estudo social sobre a infância no Brasil (Buecke; Lopes; Silva. 2021, p. 3.311).

Em Casa-Grande & Senzala, publicado em 1933, Gilberto Freyre destaca a particularidade da sociedade brasileira moldada pela fusão de diversas culturas, principalmente as indígenas, africanas e

europeias, que deram origem a uma cultura mestiça e diversa. Importante referência, a obra de Gilberto Freyre nos apresenta um retrato complexo e multifacetado da infância no Brasil colonial, marcada por uma série de contrastes e contradições que, além de demarcar as raízes da "infância do Brasil", também surpreendem pela atualidade dessas injustiças; muito especialmente, no âmbito da diversidade cultural e das desigualdades sociais.

A criança no Brasil colonial teve um papel decisivo no projeto colonizador europeu, segundo Freyre, ao intermediar o contato entre as culturas indígena e europeia, "quer como veículo civilizador do missionário católico junto ao gentio, quer como condutor por onde preciosa parte da cultura aborígene escorreu das tabas para as missões; e daí, para a vida em geral da gente colonizadora" (2006, p. 198). O autor destaca também a importância da religião na vida das crianças no Brasil colonial, inseridas em uma sociedade marcada pela exclusão, por violências físicas e simbólicas e pelos valores dominantes da época, aos quais estiveram sujeitas. Tanto as crianças brancas quanto as negras e mestiças, ou mesmo as indígenas vivendo nos aldeamentos, eram batizadas na Igreja Católica e participavam de rituais religiosos, que desempenhavam papel central na construção de suas identidades e moralidade.

Como pontua Freyre (2006), são evidentes as contradições desse 'projeto de país', vistas a partir da perspectiva das infâncias, no que tange às crianças indígenas, às crianças africanas/mestiças e às brancas. As crianças indígenas pertenciam a culturas na quais fazia parte de suas práticas e costumes a experiência da coletividade e desde cedo, realizavam atividade como, por exemplo, a caça, a pesca e a coleta de frutas. Entretanto, foram 'trituradas' no moedor do genocídio físico e cultural da colonização sofrida por seus povos em seus territórios, vivenciando a fome, as epidemias que devastavam suas comunidades, violências de toda ordem, a perda de seus parentes, de seus referenciais naturais e simbólicos. Por sua vez, as crianças africanas negras, arrancadas de sua terra natal, e mestiças, filhas de escravos, chegavam neste solo já sob o jugo da escravidão, eram consideradas propriedades de seus donos e, portanto, não tinham direitos ou liberdade para brincar ou se divertir. Eram forçadas a trabalhar desde muito jovens, em longas e exaustivas jornadas, ajudando nas tarefas domésticas ou nos trabalhos pesados nos engenhos. Já as crianças brancas, principalmente as da elite colonial, filhas de senhores de engenho, foram criadas dentro das casas-grandes, em um ambiente de luxo e conforto, cercadas de escravos que lhes atendiam em todas as necessidades e protegidas das dificuldades do mundo exterior. Eram, muitas vezes, superprotegidas pelos pais e criadas, o que as tornava inseguras e pouco preparadas para enfrentar a vida adulta. Além disso, a convivência apenas com outras crianças brancas fazia com que elas tivessem pouco contato

com as outras culturas presentes no Brasil colonial, o que contribuía para a manutenção das desigualdades sociais. Recebiam educação formal, muitas vezes ministrada por tutores particulares europeus, e tinham acesso a livros e outras formas de cultura. Freyre argumenta que essa educação era importante para a formação da elite brasileira, que precisava desenvolver habilidades como a oratória e a escrita para se destacar na política e nos negócios.

Em uma interessante revisão histórica, Aguiar & Moreira (2022) trazem alguns aspectos da vida cotidiana das crianças imersas na colonialidade: as crianças indígenas, as que vinham do reino e aquelas já nascidas no Novo Mundo (Fig.32)



Figura 32: Aguiar & Moreira trazem alguns aspectos da vida cotidiana das crianças imersas na colonialidade: as crianças indígenas, as que vinham do reino e aquelas já nascidas no Novo Mundo. Fonte: Aguiar, 2022.

Pontuam os autores que, o início da vida era assombrado pelo espectro da morte, diante da baixa expectativa de vida: 50% das crianças morriam antes dos sete anos, e motivo de imenso alívio à sobrevivência de mãe e bebê ao parto. Tais circunstâncias, de alta mortalidade, faziam da infância uma transitoriedade à qual era necessário sobreviver, o que condicionava as pessoas ao desapego, e outras diferentes estratégias para minimizar o sofrimento. A existência de um catolicismo popular, que ignorava o cânone, abre espaço para toda sorte de rituais e mandingas, em que o religioso e o mágico se fundem; daí os diversos costumes e rituais relacionados ao nascimento, como a ritualização do parto e proteção contra o mal. As Misericórdias, por exemplo, assim como as ordens religiosas, priorizavam a realização do sacramento batismal. Temia-se que, sem sua realização, caso a criança viesse a morrer, ela não alcançaria o paraíso; ou ainda,

> As crianças filhas de colonos – fossem elas mestiças, fossem elas filhas de ambos os pais portugueses – nasciam envoltas em toda uma ritualização do nascimento. O bebê recém-nascido, se de família branca, era imediatamente banhado em vinho ou

cachaça, limpo com manteiga ou óleos e então firmemente enfaixado. No umbigo era aplicado óleo de rícino. As sujidades eram consideradas remédios potentes contra o mau-olhado. Da mesma forma o cordão umbilical e as unhas eram enterrados no quintal, para evitar que fossem usados em feitiços (Aguiar; Moreira, 2015).



Figura 33: Aspectos da vida cotidiana das crianças imersas na colonialidade. Fonte Aguiar, 2022.

Durante o período colonial era comum o abandono de crianças, frequentemente associado à extrema pobreza, ao adultério, abuso sexual ou à orfandade, com uma taxa elevada de mortalidade infantil; prática [do abandono] identificada na metrópole e reproduzida na colônia (Fig.33). Desde o século XV existia em Portugal as Irmandades da Misericórdia, que se incumbiam do cuidado aos mais necessitados, ajudando a conter a alta mortalidade de crianças enjeitadas: "atendiam aos pobres, aos doentes, aos presos, aos alienados, aos órfãos desamparados, aos inválidos, às viúvas pobres e aos mortos sem caixão".

As Câmaras Municipais e as Irmandades da Misericórdia foram as instituições responsáveis por conter a alta mortalidade de crianças, uma vez que estas eram deixadas em locais inóspitos, como matagais e depósito de dejetos. As primeiras Misericórdias coloniais foram fundadas ainda no século XVI, sendo a mais antiga a da Bahia de Todos os Santos; e chegando a vinte e uma irmandades no século XVII, sobretudo em função da busca pelo ouro na região das Minas Gerais. As Câmaras Municipais tinham a função de administrar as vilas e cidades por meio das posturas, que visavam

tornar as práticas locais compatíveis com as regras gerais do império português; além disso, tinham função fiscalizadora sobre as condições da vida urbana: abastecimento de gêneros de subsistência, salubridade e higiene (Aguiar & Moreira, 2022).



Figura 34: Mais tarde é que crianças passaram a ser também depositadas nas rodas. Então elas passaram a ser chamadas de "rodas dos expostos" ou "roda dos enjeitados". A palavra abandono (e suas derivações), tão usual hoje em dia, não existia naquela época (Aguiar & Moreira, 2022).

A ampla rede de serviços prestados pelas Irmandades da Misericórdia era mantida a partir de diferentes fontes de recursos provenientes dos ricos e mais afortunados, com as anuidades pagas pelos irmãos, dos juros sobre os empréstimos concedidos, das rendas de propriedades e de bens herdados (dinheiro, terras e escravos). Também era comum que fiéis em penitência doassem esmolas (alimentos, remédios, dinheiro ou mensagens) depositando-as nas rodas – espécie de barris de madeira, giratórios e abertos em um dos lados – que eram instaladas nas Santas Casas. Mais tarde, os 'enjeitados' também passaram a ser depositados nessas mesmas rodas (Fig.34). Tais práticas sociais configuravam uma conformação social em que as crianças pertenciam às suas comunidades, mais do que a seus pais, familiares ou ao Estado.

As primeiras rodas no Brasil foram construídas ainda no século XVIII – na Bahia, em 1726 e Rio de Janeiro, em 1738. A exposição das crianças torna-se uma prática urbana e fato cotidiano no Brasil a partir desse século; e, em cidades e vilas que não contavam com uma roda, as crianças eram deixadas nas portas das igrejas.

> O estranhamento diante de uma situação então banal, resulta do fato de que, diferente daqueles tempos, vemos nossas crianças hoje como uma espécie de

> propriedade/responsabilidade exclusiva de seus pais, que ficam sob a vigilância e supervisão do Estado e da sociedade. Aquela era uma conformação social em que as crianças pertenciam às suas comunidades, mais do que a seus pais, familiares ou ao Estado (Aguiar & Moreira (2022).

Como na metrópole, evidentemente também era alta a mortalidade na colônia entre as crianças expostas, devido à falta de higiene e de alimentos nos abrigos (Aguiar & Moreira, 2022). Os autores relatam, à título de exemplo, que

> [...] em Desterro (atual Florianópolis), entre 1828 e 1840, 61% das 367 crianças expostas morreram antes de completar 1 ano. As sobreviventes eram alocadas em famílias que recebiam pagamento da Misericórdia em troca dos cuidados até os sete anos. Depois disso, a criança pagava sua estadia com o trabalho. [...] Geralmente as crianças escravas não eram enjeitadas, seus senhores as vendiam antes disso. Quando acontecia de aparecer um enjeitado negro, era porque se desejava, dessa forma, livrá-lo da escravidão (2022). (Fig.35)

Pontuam ainda que, a presença jesuítica nas Américas teve grande impacto na educação e formação da sociedade colonial. A Casa de bê-á-bé ou Confrarias de Meninos compunham a proposta evangelizadora do Padre Manoel da Nóbrega, integrante da comitiva que acompanhou Tomé de Souza, em 1548, e constituiu a gênese das instituições escolares no Brasil. A promulgação da *Ratio Studiorum,* em 1599, sistematizou as diretrizes educacionais da Companhia de Jesus, que até então eram difusas. Esta concebia o sujeito como uma folha em branco e defendia a aprendizagem por meio da memorização. Por meio da alfabetização, catequizaram e converteram crianças indígenas e mamelucas, por as considerarem mais dóceis que os adultos. Fizeram uso das "línguas gerais"[125] em sua comunicação e para exercer sua doutrina, na qual as crianças tiveram importante papel como tradutoras, se convertendo em veículos de disseminação dos valores dos colonizadores. Utilizaram a música e o teatro como estratégias de aprendizagem, com textos decorados que retratavam as vidas dos santos e episódios bíblicos, e o dogma era ensinado por meio de diálogos com perguntas e respostas (Aguiar, 2022).

[125] "Línguas gerais", são línguas híbridas, com elementos de idiomas indígenas e latinos, que eram falados sobretudo pelos colonos e nativos com finalidade comercial. O Nheengatu, falado ainda hoje nas regiões da Amazônia, é remanescente de uma língua geral.



Figura 35: As primeiras rodas no Brasil foram construídas no século XVIII. A exposição das crianças torna-se uma prática urbana e fato cotidiano no Brasil. (Aguiar, 2022).

3.1.2 A(s) infância(s) e a educação infantil na Modernidade-Colonialidade

No intuito de buscar descortinar o pano de fundo que sustenta a encenação de diversos elementos que compõem o enredo da história da criança, foram utilizados alguns fatos marcantes dessa trajetória como pontos de apoio, a fim de explorar ideias de forma crítica e reflexiva.

Uma breve revisão da história da educação infantil é suficiente para constatar que ela própria é a prova cabal do descaso da humanidade com a criança há séculos. Ou seria, desde sempre? Assim como, a causa da luta de muitos, às vezes de toda uma vida a ela dedicada, provavelmente esses mesmos são também defensores da Vida.

Um interessante aspecto a ser considerado nessa reflexão se refere às concepções de criança e infância que historicamente marcaram a educação no Brasil.

Historicamente, as concepções de infância, direitos da criança e educação infantil foram modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade. Como consequência, a implantação de políticas públicas para a infância esteve vinculada a diferentes esferas de atuação governamental, como a assistência social, a saúde e a educação.

É tácita a compreensão de que não existe uma representação social de criança e infância universal, a qual varia conforme o contexto socioeconômico e cultural, demográfico e temporal, modificando-se ao longo do tempo. Que representações sociais são essas? E como elas moldam as escolhas, falas e comportamentos dos profissionais que atuam diretamente com os bebês?

Compreendemos representações sociais como o conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Essas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos. Segundo Moscovici, "a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (Moscovici, 1978, p. 26).

Segundo Minayo, "as representações sociais nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a" (2004, p. 158).

Apesar de sua complexidade conceitual, as representações sociais revelam as ideias, concepções, percepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade, favorecendo a relação entre os indivíduos e sua prática social em determinada realidade. Portanto, um importante material de pesquisa, já que "as representações sociais se manifestam em condutas e chegam a ser insitucionalizadas, portanto, devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais" (MIinayo, p.173).

O aporte teórico das representações sociais justifica-se, pois, como uma possibilidade na compreensão das ideias, imagens, crenças e valores sobre o conceito de criança e infância, assim como uma contribuição no entendimento do lugar que as crianças assumem nos espaços institucionais das creches.

Historicamente, a infância é redefinida a partir das transformações ocorridas na sociedade, sendo predominante no quadro teórico, portanto, sua concepção como construção social. Ideia preconizada pelo historiador francês Philippe Áries, a concepção acerca da infância seria, então, uma criança social estando sujeita a mudanças sempre tributárias das transformações sociais. Assim, o

papel da criança se transforma junto com as transformações da família e da sociedade, gerando novas formas de socialização e desenvolvimento infantil (ARIES, 1986).

Conforme analisa Andrade (2010), Philippe Áries realizou estudos da iconografia da era medieval à modernidade observando representações da infância na Europa ocidental [...] que sinalizam a infância como produto da vida moderna, resultante das modificações na estrutura social. Logo, não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção.

> A tese da ausência do sentimento de infância na Antiguidade é relatada pelo autor considerando os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano revelando que uma criança não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura (Andrade, 2010, p. 48).

Segundo a autora, Corazza considera que a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, ausência de problematização sobre essa categoria [...] porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, "não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada criança" (Corazza, 2002, p. 81).

Sendo a infância construída e transformada historicamente, o 'sentimento de infância' corresponderia ao progressivo avanço na compreensão da consciência da particularidade infantil, sendo assim sintetizada (Ariés, 1981): Infância reduzida (até século XII); *paparicação* à criança nos seus primeiros anos de vida (início século XIII, evoluindo nos séculos XV e XVI); sentimento de infância (a partir do século XVII), quando "a escola substitui a aprendizagem como meio de educação".

> Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada com um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (Kramer, 2003, p. 17).

Desse modo, o sentimento de infância varia não só em função do momento histórico, mas também da classe social e do grupo cultural ao qual a criança pertence. A criança, pois, nasce duas vezes: biológica e socialmente. O que equivale a dizer que a criança nasce numa classe social, num grupo cultural, numa comunidade lingüística – e que isso será determinante no seu processo de desenvolvimento e na constituição de suas peculiaridades psíquicas e comportamentais (Bakthin, 1988).

Nessa lógica, as funções do atendimento à educação infantil tendem a refletir, em qualquer sistema de ensino, as concepções sobre criança e infância que embasam suas políticas e ações em momentos históricos diferenciados. Concepções estas decorrentes da influência de um determinado sistema de valores e ideologia forjados historicamente.

Segundo Charlot (1986, p. 113), o discurso de Platão, evocando as concepções do pensamento medieval, por exemplo, apresenta uma visão de infância como um período em que a alma é dominada pela natureza corporal, remetendo à ideia da criança selvagem, indomável, que precisa ser educada e domesticada. O discurso pedagógico tradicional, conforme assinala Andrade (2010, p. 69), encontra no discurso de Platão respaldo para as práticas disciplinadoras e normativas.

A autora faz referência, ainda, a Jean-Jacques Rousseau, citando seu livro *Emílio,* datado de 1762, como marco do pensamento moderno sobre a infância. De acordo com Charlot (1986, p. 116), Rousseau, contrapondo-se à visão da criança como adulto em miniatura, preconiza a ideia da existência de um mundo próprio e autônomo das crianças, reconhecendo a infância como tempo de pureza e da inocência, fundamentada no mito da bondade da infância, momento em que a natureza humana ainda não foi corrompida pela sociedade.

Ainda para Charlot (1986, p.115), conforme analisa Andrade (p. 72), a pedagogia nova propagava um discurso a favor da proteção e do respeito à natureza da criança, considerada como um "vir a ser", compreendendo a infância como um período de maturação e a educação deverá atender ao ritmo e interesse de cada um, promovendo o desenvolvimento das faculdades naturais das crianças".

Para Andrade, a crença na bondade infantil traz implícita a ideia da criança como um "vir a ser", ou seja, uma criança futuro do mundo, o que Moss afirma ser "a criança vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera". (2002, p. 239).

> Pode-se perceber nas concepções de Rousseau uma naturalização da infância, desconsiderando o seu significado social e a sua relação com o contexto histórico na qual ela se insere. Assim sendo, é preciso desnaturalizar a infância para rompermos com alguns paradigmas construídos historicamente (Andrade, 2010, p. 10).

Como afirmam Moreira & Vasconcelos, muitas das representações sobre a infância, convergem para uma concepção homogênea independente do contexto social, uma infância idealizada, perfeita e encantada que remete à teoria rousseauniana do "Bom Selvagem" (2003, p. 167).

A esse respeito, Andrade comenta:

> As representações sobre a infância que evocam o modelo idílico não expressam a realidade de todas as crianças, em especial das camadas populares inseridas precocemente no trabalho, excluídas da escola, vivendo em situação de miséria, abandono e exploração, enfim, para as quais o "paraíso da infância" é uma grande utopia. Confrontamo-nos assim com diferentes formas de vivência da infância quando consideramos as diferentes demarcações de suas condições socioeconômicas e culturais (Andrade, 2010).

No que tange à história do atendimento relacionado à educação infantil no Brasil, este corresponde a múltiplas determinações de reprodução da vida social, aí retratada a desigualdade e o preconceito entre classes sociais, visto que as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção.

Até meados do século XIX, conforme relata Oliveira (2010), o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.

> No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas "rodas de expostos" existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (Oliveira, 2010, p. 91).

Refere, ainda, ligeira modificação a partir da segunda metade do século XIX com a abolição da escravatura no país e se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades. No período precedente à proclamação da república, observam-se iniciativas isoladas de proteção e assistência à infância; em sua maioria, orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época ou destinadas a cuidar das crianças pobres, assumindo um discurso médico-higienista.

A intensificação da urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, no início do século XX, produz um conjunto de efeitos que modificaria a estrutura familiar tradicional no que se refere aos cuidados dos filhos pequenos. Refere a transformação de uma estrutura econômica agrária na qual o trabalho é realizado pelo conjunto dos familiares para uma estrutura industrial que impõe a separação física entre local de moradia e local de trabalho. De uma condição de conjunto, cada trabalhador passa a ser considerado uma unidade produtiva.

Paralelamente, são propagados os saberes científicos sobre a infância, produzidos inicialmente pela Biologia, Psicologia e Medicina e, posteriormente, objeto de estudo da História e da Sociologia,

segundo Barbosa (2006, p.73). O conjunto desses saberes influenciou as representações sociais sobre as crianças na modernidade, incorporadas ao imaginário coletivo. Entre os saberes científicos, Andrade (2010, p.61) destaca as influências da Psicologia do Desenvolvimento, "ao estabelecer estágios universais do desenvolvimento infantil, sobretudo nas práticas pedagógicas".

Segundo a autora, outros fatores aliados aos saberes científicos sobre a infância contribuíram para sua institucionalização na modernidade, entre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração simbólica da infância, configurando uma infância global (Sarmento, 2004, p. 12. Apud, Andrade, p. 61).

> Sarmento considera como primeiro e decisivo fator para a institucionalização da infância a criação de instâncias públicas de socialização das crianças com a institucionalização da escola pública, a qual irá configurar o "ofício de aluno" como componente essencial do "ofício de criança". Assim será na escola que as crianças se apropriarão dos saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade (Sarmento, 2004, p. 12. Apud, Andrade, p. 61).

Nesse momento, com a institucionalização da escola pública, aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: de uma visão eminentemente assistencialista, sob a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento infantil, e de uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.

> Para Sarmento, a modernidade desenvolveu um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância, os quais estabelecem normas, atitudes e prescrição, nem sempre escritos ou formalizados, que condicionam e direcionam a vida das crianças em sociedade (2004, p. 13).

Oliveira (2010) analisa as tensões sociais trabalhistas das primeiras décadas do século XX, quando o Estado procura regulamentar as relações entre patrões e empregados e a manutenção da ordem adotando uma estratégia combinada de repressão e de concessões às reivindicações dos trabalhadores, no terreno da legislação social.

> Entendidas como "mal necessário", as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente religiosas. O trabalho com as crianças tinha um caráter assistencial, nas quais a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (Oliveira, 2010, p. 100).

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil – um capitalismo monopolista, excludente e concentrador de riquezas - exigia paliativos aos seus efeitos nocivos nos centros urbanos que se industrializavam rapidamente e não dispunham de infraestrutura em termos de saneamento básico e condições adequadas de moradia, o que trazia o perigo de constantes epidemias, impedindo que a maioria da população tivesse uma condição de vida satisfatória.

Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, com entrada cada vez maior de mulheres das camadas médias da população, e rebatimento direto no crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente os da rede particular. A demanda por esse serviço por parte dos setores médios da sociedade contribui, pois, para a resignificação e recaracterização dessas instituições como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. Preocupadas com o aprimoramento intelectual dos filhos daquelas camadas sociais, as novas instituições trouxeram em seu bojo novos valores: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena.

Entretanto, convém destacar uma melhor compreensão desse processo histórico, na ótica de Kuhlmann, que "[...] revela outras motivações, mais perversas, ligadas às necessidades básicas de sobrevivência, que levaram contingentes de mulheres a se submeterem à exploração do trabalho e trouxeram terríveis consequências para inúmeras crianças" (Kuhlmann, 2001, p. 81).

Necessário também esclarecer, pela importância da situação empregatícia da mulher para a institucionalização da infância na modernidade; entretanto, sem a intenção de aprofundar o tema; que a demanda explícita pelos serviços relativos aos cuidados e à educação para a primeira infância não se manifesta em todos os tipos de emprego feminino. Isso quer dizer que, falando em termos de situação empregatícia, o trabalho assalariado tem maiores probabilidades de aumentar a demanda dos governos por cuidados e educação para a primeira infância do que o trabalho de colaboração familiar não-remunerado.[126]

O estudo citado da Unesco, faz uma distinção importante entre a demanda e a necessidade de cuidados e educação para a primeira infância, afirmando que uma necessidade não se traduz, necessariamente, em demanda, "a não ser que o agente responsável pela oferta seja levado a perceber essa necessidade e sinta-se obrigado a atendê-la" (UNESCO, 2005. p. 27). Refere ser o *trabalho assalariado* mais vantajoso que o *trabalho autônomo* ou o *trabalho de colaboração familiar*

[126] São as três grandes categorias da situação empregatícia reconhecidas pela OIT: trabalhador assalariado; trabalhadores autônomos; trabalho em regime de colaboração familiar. Uma alta proporção de pessoas que trabalham em atividades familiares não remuneradas está associada ao desenvolvimento lento, mercado de trabalho fraco e economia rural. Uma economia que apresenta um setor informa de grandes proporções tende a ter uma maior proporção de trabalho autônomo e de trabalho familiar não-remunerado (OIT, 2003. Apud UNESCO, 2005, p. 26).

não-remunerado, no sentido de ter maiores probabilidades de ser reconhecido como trabalho, quanto à possibilidade de criar a demanda por cuidados e educação para a primeira infância, principalmente por caracterizar a exigência de que a mãe se ausente de casa, impossibilitando-a de desempenhar o papel de cuidar da casa e da família em tempo integral; apesar de a necessidade da mãe que trabalha como autônoma ou de colaboração familiar não-remunerado não ser menor.

> Na verdade, qualquer mãe trabalhadora, independentemente do tipo de trabalho exercido por ela, arca com a sobrecarga de acumular as duas responsabilidades, no mínimo mais do que ocorreria com um pai, na mesma situação. E, tendo em vista as maiores dificuldades muitas vezes enfrentadas pelos trabalhadores não-assalariados (por exemplo, jornada de trabalho mais longa e irregular, trabalho intensivo de mão-de-obra, sazonal e de baixa remuneração), sem falar do fator pobreza, é possível que, no caso das mães não-assalariadas, a necessidade de cuidados e educação para a primeira infância e de benefícios e serviços destinados às famílias seja equivalente, se não for maior que a das mães assalariadas (UNESCO, 2005. p. 26).

Na segunda metade do século XX, ocorre um fato importante que amplia a perspectiva da infância, apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino, com a aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61).

Para Oliveira (2010), todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular.

No período dos governos militares pós-1964, segundo a autora, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem, continuaram a divulgar a ideia de creche e mesmo de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. O discurso médico se mantinha, acrescido da preocupação discriminatória com a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente. Prevalecia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares. Assim, sob o nome de "educação compensatória", foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda, [...] que visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (Oliveira, 2010, p.107).

No período de luta contra o regime militar instaurado no país há uma generalização dos movimentos sociais, nos quais as creches apareciam como um resultado, um símbolo concreto dessas lutas: "o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia" (Kuhlmann, 2000, p. 180). Desde então, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), foi longo, portanto, o processo que resultou no reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

> A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (Kuhlmann, 2000, p. 179).

Em razão do reconhecimento de sua importância no processo de constituição do sujeito, a educação infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de zero a três anos) e em pré-escolas (crianças de quatro e cinco anos) tem adquirido, atualmente, seu lugar como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino.

Tradicionalmente, na educação de crianças de zero a três anos ainda predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora, preparatória para o Ensino Fundamental.

> Contudo as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser socio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p. 8).

Com a abertura política pós-ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988, inaugura-se uma nova fase na educação infantil. Com base na concepção de criança como cidadã e, portanto, sujeito de direitos, a função para as ações desenvolvidas na educação infantil assumiu novo caráter, sob o eixo do "cuidar e educar".

A Constituição Federal de 1988, em relação às políticas de atenção à infância, inaugura um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Estabelece como dever do Estado a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Determina que a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. Afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa

desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu-se como um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. A partir de então, as creches começaram a fazer parte das políticas públicas como instituições educativas.

Entretanto, no que se refere ao caráter da educação infantil, sob o eixo do "cuidar e educar", Kulhman analisa o aspecto polêmico do ponto de vista da historiografia sobre a polarização entre assistencial e educacional, no trabalho com a criança pequena. A polarização oporia a função de guarda e proteção à função educativa. Contudo, "o critério que valida essa interpretação é a repetição generalizada e não a argumentação fundamentada em fontes documentais". Afirma que "ambas as instituições sempre foram educativas e o recorte institucional deve-se à destinação social da clientela atendida" (2000, p. 8). Alerta sobre o risco dessa dicotomia, já que não é possível ter a guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas. E denuncia que, muitas vezes é apresentado um discurso educacional, porém as práticas institucionais continuam reproduzindo uma concepção educacional assistencialista.

É o que retrata a trajetória das instituições de educação infantil no país, marcada pela polarização entre o assistir e o educar, mas, sobretudo, pela desigualdade social.

> As creches surgem como instituições assistenciais para o amparo, a proteção e guarda das crianças pobres e abandonadas visando ao combate da mortalidade infantil e à moralização das famílias empobrecidas. Ao contrário, as pré-escolas desde o início surgem já dotadas de funções educativas, destinadas inicialmente às crianças de elite, e depois democratizadas às demais classes sociais por meio do atendimento em instituições públicas (Andrade, 2010, p. 114).

Kuhlmann (2000) se refere como um equívoco o discurso sobre o percurso entre a origem da creche, voltada para a assistência, e a "busca por sua função educativa". Argumenta que a passagem da pré-escola e creches do domínio da assistência para o da educação, mediante o quadro de assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória, deram à educação o falso elemento redentor dessas instituições, como se desse modo, estariam dando seus primeiros passos para se tornarem educacionais.

> O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. Conforme argumenta Kuhlmann, esses preconceitos se reforçam até mesmo por opções políticas necessárias, como a prioridade de atendimento às crianças de famílias mais necessitadas, porque há uma dívida social a ser paga que exige essa priorização. Prioridade essa que se dilui na crescente desvalorização da escola pública que hoje se tornou um sistema exclusivo para a educação de pobres, ou seja, facilita "a passagem de creches e pré-escolas assistencialistas a esse sistema sem alterar as concepções educacionais [...]

> baseadas na "pedagogia da submissão." Diante desse contexto, questiona o autor: "de que adianta dizer que as creches precisam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais?" (Kuhlmann, p. 186).

A década de 1990, portanto, iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituinte de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância.

A nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em "nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), por sua vez, define a finalidade da Educação Infantil como "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". O tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas já é um avanço fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

Nessa perspectiva, uma década após a promulgação da LDB/96, o Ministério da Educação apresenta o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas pelas instituições de educação infantil. O documento destaca a necessidade da indissolubilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de educação infantil à educação familiar, o direito da criança à educação infantil, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo e a formação.

Constata-se, pois, importantes avanços conquistados para que a educação infantil fosse reconhecida no quadro das políticas públicas, porém muitos desafios ainda se fazem presentes para que seja oferecida uma educação infantil de qualidade às crianças brasileiras.

3.1.3 A criança nas sociedades de *ethos* escolarizado

A Educação Infantil, embora tenha pouco mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. Aos poucos, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro, ainda que de forma desigual e mediante árdua mobilização social para assegurar os recursos necessários à sua implementação.

A trajetória da educação das crianças de zero a seis anos assumiu e assume ainda hoje, no que se refere à atuação do Estado, ora uma função predominantemente assistencialista, ora caráter compensatório e ora função educativa, muitas vezes concomitantemente, tanto no que tange a elaboração de políticas públicas quanto de sua implementação.

Nos últimos 50 anos, novas concepções vêm sendo expressas tanto no âmbito educacional, fruto da ação dos movimentos sociais quanto do desenvolvimento das ciências que estudam a infância, na direção da construção de uma concepção que nos possibilite reconhecer a criança como sujeito social, histórico, como cidadã, portadora e produtora de cultura. Entretanto, essa percepção social do que seja a infância é uma descoberta recente na história ocidental, em um percurso não generalizável como exemplo de uma natural evolução histórica alcançada por toda a humanidade, na medida em que, ainda hoje, coexiste com a infância visível e reconhecida nos seus direitos, uma grande parcela de crianças excluídas, invisíveis socialmente (Werner, 2002). Logo, a percepção e o respeito pela infância no que se refere às suas peculiaridades não são um processo linear, progressivo ou igualitário; ao contrário, é irregular e desigual, havendo frequentes avanços e retrocessos. Esse fato apenas evidencia comportamentos sociais, políticas públicas e práticas pedagógicas que retratam o desconhecimento sobre a consciência da particularidade na criança e o fato de ainda não serem pautados pelos seus direitos fundamentais, mas por interesses políticos e econômicos diversos, e mesmo culturais, éticos e noéticos[127].

As conquistas sociais ao longo do século XX, no que tange os direitos das crianças à educação, são legítimas e marcam o contraponto aos valores autoritários vigentes ao longo da história. Tornaram-se uma motivação a mais a insuflar o anseio pela liberdade e pelo respeito ao cumprimento dos

[127]A dimensão noética seria, então, uma dimensão não-determinada, mas determinante; a dimensão da unicidade, da identidade mais profunda do ser humano, implicando também a transcendência livre, criativa e responsável das limitações. Frankl assinala que ela é necessariamente inconsciente, pois impulsiona a pessoa para fora e para além de si mesmo, onde a consciência do eu deixa de existir e todo o interesse se volta para o outro. A dimensão noética pode se manifestar de várias formas - no trabalho e no amor altruísta, na intuição verdadeira e na experiência religiosa. Para Husserl, a noética, além de ser a dimensão espiritual, é o fator determinante na atribuição de significado à experiência. Ao animar o elemento material, entrelaçando-se em sínteses e continuidades múltiplo-unitárias, dá lugar à consciência de algo, de modo que em tal consciência pode *"anunciar-se, demonstrar-se e determinar-se racionalmente a unidade da objetividade"*.

direitos fundamentais; mas, ao mesmo tempo, foram arrastadas no bojo das transformações econômicas com o capitalismo, a industrialização e a consequente urbanização, somadas à crescente valorização da educação, e sua correspondente mercantilização, a qual submete o ensino e a aprendizagem às leis da competição, do consumo, da hierarquização e fragmentação. Historicamente construída, pois, a mudança na forma de conceber a infância e o entendimento sobre a importância de sua educação em instituição própria, chegam à atualidade, infância e atividade escolar, frequentemente associadas.

É assim que, no decorrer dos séculos, de uma condição de "resíduo da vida comunitária" (Narodowski, 2001 p.27), a criança passa a ser vista como sujeito inacabado que necessita de proteção. Relaciona-se a infância, cada vez mais, ao conceito de aprendizagem e escolarização, mediante as mudanças nas responsabilidades em relação às crianças menores, aliadas à ideia de "amor maternal" delas decorrente, oportunizando o estreitamento da aliança entre família e escola na sociedade ocidental; certamente, movido predominantemente pelos interesses capitalistas de produção e governamentalidade.

Atualmente, a educação da criança é sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada, na medida em que avançam os conhecimentos sobre a criança, como esta se desenvolve e aprende. Ao mesmo tempo em que a confiança na educabilidade da criança desde a mais tenra idade e o papel atribuído ao adulto nesse processo, somado às conquistas sociais asseguradas pela legislação, reforçam e justificam sua escolarização, na ótica do paradigma vigente.

De certo modo, essas condições forjadas historicamente influenciaram a forma como a escola foi se constituindo e se expandindo, ao longo do tempo, e com ela foi se definindo o papel do professor; entretanto, não necessariamente condizente com o que seria necessário ao educador de bebês e crianças bem pequeninas. Do mesmo modo, há um hiato que ainda não se explica de todo, no que se refere às concepções e práticas pedagógicas na abordagem educativa dessas, induzindo à utilização de referências teóricas e práticas do ensino fundamental para a pré-escola e desta para o trabalho com os pequeninos, na creche. Nesse mesmo sentido, o modelo de escolarização da sociedade ocidental é transposto para a educação escolar indígena de maneira acrítica, desrespeitando e desvalorizando as culturas indígenas e suas práticas sociais; apesar da legislação determinar a educação intercultural, bilingue e diferenciada.

As crianças ganham visibilidade, o discurso representa infâncias que passam de um tempo de preparação, do devir, para serem olhadas como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma. Assim, as crianças

consideradas atores sociais, pessoas produtoras de cultura, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar atitudes, escolhas e vivências educativas orientadas a partir de outro paradigma. Consequentemente, também demandam uma nova concepção de instituição educativa e de sistema educacional; e mesmo, a abertura para questionar a efetiva necessidade de que sua educação se dê no âmbito de uma instituição certificadora, quando a mudança paradigmática pós-moderna impõe uma reflexão sobre os alicerces da sociedade contemporânea como um todo.

Ainda não há clareza e, muito menos consenso, sobre a necessidade e o que caracteriza a educação institucionalizada do bebê e da criança pequena, seus benefícios à criança, à família e à sociedade em geral. Torna-se premente a necessidade de refletir, conceber, e até sonhar, a creche sob outra base paradigmática, talvez com outra denominação, outra estrutura e organização física, espacial e relacional. Impõe-se a reflexão-crítica sobre sua real função na atualidade. Entretanto, talvez só será possível atender efetivamente aos direitos e às necessidades da criança na primeira infância sob um outro modo de organização social, distinto do modelo capitalista neoliberal vigente.

Toda legislação e as circunstâncias de vida das crianças, no entanto, não têm sido suficientes para provocar reflexões amplas e profundas, ou gerar as mudanças almejadas, com as proposições e os conhecimentos científicos permanecendo mais no âmbito do discurso do que de práticas concretas.

Nesse aspecto, segundo Oliveira, o fato de a creche ser vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, delimita a infância na ordem do privado e desconsidera a comunidade maior como co-responsável, de ordem planetária, pela educação dos bebês e da criança pequena. Desse modo, "o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta [...]. Com isso tem-se construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas" (Oliveira, 2010, p. 43).

Quando falamos de criança, chega a ser elementar ter de recordar que estamos falando de todos nós, que um dia fomos crianças, já que esse é o modo próprio de nossa espécie continuar a existir: o ser humano nasce nessa condição, de ser bebê antes de tornar-se adulto. Óbvio também que um dia morreremos, assim como os bebês crescerão e se tornarão os adultos, à seu tempo. O que equivale dizer, o adulto, ao desprezar, desqualificar e desrespeitar a criança está, indiretamente, praticando esse ato contra si mesmo; ao final, enfraquecendo e destituindo sua própria espécie dos elementos que a caracterizam e asseguram sua preservação. Também quer dizer, que cada bebê é uma pessoa, sujeito de seu tempo, cidadão ou aldeão de direitos, que traz em si um tesouro renovado da humanidade, para sua preservação e transformação enquanto espécie.

> É preciso reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, ou seja, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Júnior, 2001, p.32).

Será possível falar da criança sem o filtro da mente racional que conceitua, categoriza, teoriza a respeito e generaliza? É possível trazer nossa percepção para a ordem do concreto, do real, presente aqui e agora, da presença e escuta atenta, disponível e sensível? Parece que Deleuze (1987) aponta uma direção que abre possibilidades para esses encontros múltiplos na perspectiva rizomática. Quer dizer, possibilidades como estabelecer uma relação de horizontalidade, descolada do padrão adultocêntrico de relação. Olhar a criança a partir dela mesma, do seu modo próprio de se relacionar, comunicar, explorar, descobrir e construir a partir de sua vivência real, presente, encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias. Um olhar que demanda, de quem a observa e a acompanha, uma atitude de respeito, de disponibilidade autêntica à sua *vivência* – no sentido amplo de *viver a vida* – a fim de dar-lhe o devido tempo e espaço para sua constituição, expressão, seu modo próprio de ser, de pensar e produzir conhecimento naquele momento; numa relação entre *sujeito-sujeito*; como quando nos dispomos ao diálogo com outro adulto e o respeitamos de igual para igual. É legítimo, pois, perguntarmo-nos por que agimos socialmente de maneira desrespeitosa e violadora de seus direitos para com as crianças? Como se organiza nossa sociedade e aos seus valores nos submetemos e os reproduzimos, de modo a permitir que esse tipo de comportamento social se perpetue?

É indiscutível todo o potencial criativo do ser humano, também evidente no percurso histórico da humanidade, haja vista o avanço industrial e tecnológico da modernidade, as infindáveis e maravilhosas produções artísticas em todos os tempos, sua capacidade de organização social e relação humana harmoniosa. Então, podemos nos perguntar, o quê se passa com a humanidade que, até hoje, não assume para si, coletivamente, a responsabilidade sobre sua espécie, seu semelhante, a pessoa humana: o bebê?! Assim como, ao seu/nosso habitat, nossa única morada, o planeta Terra?

> Quase todas as culturas civilizadas bem-sucedidas têm a mesma estratégia básica de sobrevivência, que é dominar a natureza e exercer poder e controle sobre outros grupos humanos. Se essas culturas sobreviveram até hoje é porque desenvolveram, com sucesso, o potencial humano para a agressão. No começo do século XXI, entretanto, desenvolver a capacidade para amar e o respeito mútuo, assim como à Mãe Terra, está se tornando um pré-requisito para a sobrevivência individual e global (Odent, 2000, p. 2).

Portanto, claro está, a infância e a criança não podem ser concebidas por um padrão de homogeneidade ou por um recorte etário em oposição ao adulto, mas pela via da heterogeneidade, da pluralidade inerente à condição da vida, da contextualização significativa e de sua singularidade.

> Dessa forma, a classe social, raça, etnia foram determinantes para múltiplas formas de vivência do universo infantil, não existindo, "portanto a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura" (Gouvêa, 2003, p. 16 apud Andrade, 2010, p. 55).

No âmbito da constituição do paradigma da modernidade, portanto, emerge a Educação Infantil, sob um modelo educacional homogeneizador que compromete o reconhecimento da diversidade humana, também submetida a um capitalismo predatório e à globalização econômica, cultural e epistêmica hegemônica que ainda sustenta mecanismos da colonialidade do Norte sobre o Sul global, com reflexos para as instituições sociais submetidas a essas forças padronizadoras, e delas emergentes. Por sua vez, com evidente rebatimento sobre as especificidades de sua ação educativa para o desenvolvimento do bebê e da criança pequena das diferentes classes sociais e contextos de vida.

> Toda criança, homem ou mulher em construção, é, já, sustentáculo espiritual e força viva do grupo familiar e social que dela se encarrega. Esta força, esta esperança de renovação vital que a criança representa, poderíamos dizer que os adultos recusam e que os convoca, é subversiva (Dolto, 1985).

Assim que, por muito tempo considerados como um vir-a-ser, uma condição transitória e moldável para uma condição outra - a do adulto, a concepção do bebê como *tabula rasa*, passivo, sofrendo as influências de seu meio ambiente, especialmente de sua mãe, ou cuidador principal, confinado às necessidades alimentares e aos cuidados corporais indispensáveis, a partir das pesquisas realizadas nas últimas décadas, foi radicalmente substituída pela compreensão do bebê ativo, capaz de aprender e se comunicar, de interferir no meio, na dinâmica interativa com o outro e ser influenciado, transformar e ser transformado por essa mesma dinâmica, com rebatimento significativo nas representações sociais sobre as crianças.

> [...] a procura do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança e, sobretudo, do lugar que a criança, todas as crianças, constrói(em) na sua interação mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas (Sarmento, 2004, p. 10).

Amplia-se a discussão sobre a matriz social da vida das crianças, e surgem estudos que identificam fatores culturais que afetam o desenvolvimento das crianças, focalizando extensivamente a

vida de bebês, de crianças pequenas e de seus pais; bem como, autores nas áreas das ciências sociais[128] a destacar essa ausência relativa de estudos sociais da pequena infância como atores sociais, sugerindo algumas possíveis razões principais para essa marginalização, como: a dificuldade em "ouvir suas vozes"; a intersubjetividade de sua participação entrelaçada com o contexto socio-espacial de suas vidas, principalmente no âmbito familiar; e, finalmente, as complexidades metodológicas e éticas que "não podem ser facilmente abordadas dentro das matrizes padrão da pesquisa social crítica sobre crianças, e na verdade desafia algumas das convenções centrais aceitas" (Holt, 2018, p. 410).

Sabe-se que, de modo geral, as pesquisas (antropológicas) são feitas com adultos; o que, segundo Cohn (2005), pode ser interpretado como "resultante da importância que nossa sociedade confere a esta faixa etária, em detrimento de outros períodos – a velhice e a infância – como lócus de produção de significados e reflexões acerca da vida social".

Durante a segunda metade do século XX, o campo dos estudos etnológicos evidenciava um grande vazio de informações sobre as dinâmicas cotidianas infantis, o que é uma constante nas etnografias sobre povos indígenas da América do Sul, conforme Tassinari (2007). A autora, se referindo a uma revisão de etnografias sobre duas populações indígenas (Qom e Mbyá) realizada por Enriz, Palácios e Hecht (2007), indica que os autores apontam importante hiato temporal nos estudos sobre infância indígena, entre o nascimento e a vida adulta, ao observarem que esses estudos se concentram nas "atitudes dos adultos nos cuidados relativos à gestação, ao parto e ao recém-nascido"; ou, "tratam dos ritos de iniciação dos jovens para sua integração ao mundo adulto".

> [...] Somente na última década a Antropologia volta sua atenção para estes pequenos interlocutores, a partir de uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação (Tassinari, 2014).

Ao considerar a criança como *sujeito social*, é preciso situar o *lugar* a ela reservado na contemporaneidade. Hoje, entende-se que, historicamente as crianças têm sido definidas por sua faixa etária e consideradas como um ser ainda em formação. Durante a Idade Média, encaradas como pecado original, pequenos monstros ou adultos incompletos e irracionais – que necessitavam de uma educação rígida para correção e disciplinamento – as crianças eram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial (Sarmento, 2004).

No último século, o percurso histórico e epistemológico da cosmovisão sobre a infância que determina e subjaz as ciências, revela uma visão herdada do ideário da modernidade, pautada por

[128] In: Gottlieb, 2000. p. XX. Cita pesquisadores americanos trabalhando conjuntamente com pesquisadores de áreas correlatas (Harkness & Super, 1983; Kilbride & Kilbride, 1990; Lancy, 1996; Levine et al., 1994; Munroe & Munroe, 1980; Riesman, 1992; Super & Harkness, 1980, 1986). Um desenvolvimento paralelo também ocorreu na Europa (Bonnet, 1988; Erny, 1988; Lallemand, 1991; Lallemand & LeMoal, 1981b; Toren, 1988, 1993).

perspectivas contraditórias, marcadamente eurocêntricas, ocidentais, adultocêntricas e fundamentadas no paradigma do racionalismo, no qual a primazia da mente lógica sobre o corpo teria influenciado o desenvolvimento da própria ciência, que privilegiou a mente em detrimento do corpo, a cognição em detrimento da sensação, a razão em detrimento da emoção; sendo a ideia do *vir a ser* e de *déficit*, inerente à negatividade na definição da criança, um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: "criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão" (Sarmento, 2003).

> As concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído (Sarmento, 2007, p. 26).

A legislação atual brasileira preconiza que as crianças na Primeira Infância (0 a 6 anos), fazem parte da educação infantil (Brasil, 1996, 1998, 2006); entretanto, especialmente no que se refere à pequena infância (0 a 3 anos, em creches), ainda se busca afirmar a efetivação de uma pedagogia específica para esse grupo geracional; isto é, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não tem sido dada a necessária atenção às suas especificidades (Barbosa, 2001, 2006; Kramer, 2003; Kuhlmann, 2001, 2011; Oliveira, 2010).

Ademais, concepções e práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil são transpostas do ensino fundamental para a pré-escola e desta para a creche, como por exemplo: a 'ordem unida'; a fila; um excesso de "tarefinhas escolares" impressas; o tempo dedicado ao chamado "trabalho de mesa", mantendo a criança pequenina muito tempo sentada, restringindo sobremaneira suas vivências psicomotoras; o não reconhecimento de ritmos biológicos diferenciados entre as crianças para o sono e a alimentação; a separação valorativa entre o cuidar e o educar; o afastamento no cotidiano do contato com a natureza; o reduzido convívio familiar e comunitário, e tantos outros.

Ainda são relativamente recentes e reduzidos os estudos sobre a necessidade, o que caracteriza e as consequências da educação institucionalizada da primeira infância na sociedade ocidental, seus prejuízos e benefícios à criança (à família e à sociedade em geral), a médio e longo prazo, ao ser submetida ao processo de escolarização como um percurso natural e redentor da humanidade, por meio dos mecanismos de perpetuação de *concepções antivida* intrínsecos à escola, na medida em que esta reproduz de forma acrítica os valores do ideário moderno e, de diferentes

modos, desrespeita os direitos preconizados pela legislação, como ocorre no direito de brincar livremente.

> O tempo livre, símbolo da era pós-moderna (Sue, 1991: 76), assume-se no contexto da infância cada vez mais como um tempo capturado pelos adultos de uma forma esmagadora e, por isso, atentatória de direitos que a lei consagrou[129] (Silva, 2010).

Por *concepções antivida* nos referimos à [...] "dramática banalização da vida na contemporaneidade e a fundamentalização da morte como âncora da resolução de conflitos econômicos, culturais, políticos, condutas que a cada amanhecer promovem a degradação das relações entre humanos, entre estes e o espaço onde estão situados e afirmam modos de convivência guiados pelas violências manifestas e camufladas" (Souza, 2010). No âmbito escolar, essas concepções antivida se manifestam de modo tão sutil e velado, quanto explícitos, na medida do desconhecimento ou indiferença às singularidades da criança, especialmente às mais pequeninas; como, por exemplo, quando o tempo e rotinas escolares violam o tempo orgânico e ritmos individualizados em rotinas como a "hora da refeição", "hora do sono", o cerceamento da curiosidade, por meio de práticas padronizadoras; restrições ao movimentar livre e à capacidade de iniciativa, de autoconhecimento e autoestima; e tantos outros exemplos.

Em contraponto, os princípios de uma *Educação Biocêntrica* se propõem a colocar a preservação da vida no centro de toda atividade humana; considera a centralidade da vida e reverência a própria vida, a vida do outro e de todo ser vivente numa vinculação com a totalidade. Sua prática abarca a experiência da aprendizagem vivencial dos conceitos e valores humanos, uma mudança de valores antivida para princípios pró-vida. Princípios esses, que convergem na mesma direção do pensamento indígena e de sua cosmopráxis, como anteriormente apresentados; e, será desenvolvido em mais detalhes a seguir.

Desse modo, impõe-se a reflexão sobre a função da instituição escolar na atualidade, de modo a atender efetivamente aos direitos e às necessidades da criança, e não apenas aos interesses e necessidades dos adultos e da sociedade da produtividade e do consumismo, que produzem e reproduzem de modo acrítico o *ethos* de uma sociedade que, por vezes, de inúmeras formas desrespeita e mesmo viola os direitos fundamentais das crianças (Crema, 1989, 2001; Illich, 1985; Kramer, 2005).

---

[129] cf. art.º 31.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças: *Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística*; [...].

O que se pode constatar é que toda a legislação e as circunstâncias de vida das crianças não têm sido suficientes para gerar as mudanças almejadas, com as proposições e conhecimentos científicos permanecendo mais no âmbito acadêmico e de proposições normativas do que de práticas concretas no cotidiano escolar. Daí a necessidade de se conceber a escola sob outra base paradigmática, talvez com outra denominação, outra estrutura e organização física, espacial e relacional. Portanto, impõe-se ampla reflexão sobre o modelo vigente da sociedade ocidental, onde nele se insere o processo de escolarização na atualidade, de modo a buscar atender efetivamente aos direitos e às necessidades da criança.

> As pessoas precisam aprender a comunicar-se, a abraçar-se, a olhar-se nos olhos, a fazer rodas, a celebrar. Precisam aprender isso antes de aprender o subjuntivo, a data de nascimento de Napoleão e tabuada de multiplicar [...] Não vejo outra solução, senão mudar a educação (Toro, 2008, p. 7).

Na medida em que avançam os conhecimentos sobre a criança, como esta se desenvolve e aprende, a educação da criança segue sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada. Ao mesmo tempo em que, na ótica do paradigma vigente, reforçam e justificam sua escolarização: a confiança na 'educabilidade da criança' desde a mais tenra idade e o papel atribuído ao adulto nesse processo, somado às conquistas sociais asseguradas pela legislação e ao modo de organização socioeconômico pautado pelo modelo capitalista neoliberal.

Não se trata aqui de negligenciar o papel e a importância do adulto nessa relação, nem ser *contra a escola*, mas sim de refletir sobre as características e consequências de uma sociedade de *ethos escolarizado* e, a partir daí, reconhecer a necessidade de cuidadosa reflexão crítica no sentido de ampliar e aprofundar a compreensão das concepções educativas que a sustentam [à escola e à essa sociedade], redimensionar os espaços educativos para além dos muros da escola e *resignificar* sua função social a fim de afetar valores, estruturas sociais e políticas públicas, de modo a transformar práticas sociais, ritmos/estilos de vida e rotinas familiares e comunitárias no sentido da sociobiodiversidade, da cooperação em uma vida comunitária, do senso de pertencimento a uma coletividade, na perspectiva da constituição do *Bem Viver*.

> Necessitamos radicalizar nosso entendimento sobre a vida e produzir sentidos que possam traçar uma congruência profunda entre nós, seres humanos, e o todo, o ambiente que nos compõe. Nossa humanidade está intrinsecamente atrelada à biosfera, por isso uma escola que protege necessita sintonizar-se com o ritmo da vida, abrir suas portas para o ambiente que a constitui (Sousa, 2010).

Desse modo, as condições forjadas historicamente influenciaram a forma como a escola foi se constituindo e se expandindo, ao longo do tempo; e, com isso, se definindo seu papel na sociedade e o papel do professor, em meio a polêmicas discussões, mas com poucas efetivas transformações; e, ainda menos claro, o papel do 'educador de bebês' e de crianças pequenas. A esse cenário, se soma o fato da escola ser vista como refúgio assistencial para a população infantil menos favorecida economicamente, condição essa exacerbada pelas desigualdades sociais e pelo racismo estrutural que atravessa a educação escolar. Essas condições conjunturais delimitam a infância na ordem do privado e desconsidera a comunidade maior como co-responsável, de ordem planetária, pela educação da primeira infância. Desse modo, "o peso recai todo sobre a família. A escola se apresenta apenas como sua substituta [...]. Com isso tem-se construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas" (Oliveira, 2010, p. 43).

No âmbito das Ciências Sociais, os *novos estudos sociais da infância*, por sua vez, inauguram "um novo paradigma para o estudo da infância" (James & Prout, 1990, p. 2), evidenciando distintas concepções epistemológicas e metodológicas, com importantes contribuições da sociologia da infância, as quais demarcam um lugar diferenciado para as crianças no campo da produção do conhecimento; propondo a superação da ideia da criança-objeto para a criança-ator, inserida em seus contextos culturais. Tais estudos buscam colocar as crianças e suas infâncias no centro da cena das relações sociais como protagonistas, no intuito de dar relevo à sua presença e participação na vida social; mas, sobretudo, reconhecer seu modo próprio de ser, reprodutor, mas também, inovador e criativo de perceber e atuar no mundo; não da ordem do *negativo*, do *déficit*, mas *diferente* do adulto. Em que pese a importante produção acadêmica das últimas décadas, com significativa contribuição na discussão sobre a matriz social da vida das crianças, mesmo nos Novos Estudos Sociais da Infância (James&Prout, 1990; Hardman, 2001; Sarmento, 2004), a criança pequena e o bebê de fato ainda não são sujeitos neles considerados de modo relevante nos estudos da infância, com algum destaque na interface entre a educação e a sociologia da infância; constatando-se aí sua relativa ausência e marginalização nas Ciências Sociais (Coutinho, 2010; Gottlieb, 2000; Morton, 1996).

Problematizar, pois, o lugar das crianças pequenas nas pesquisas no domínio dos novos estudos sociais da infância, especialmente na perspectiva dos bebês e das crianças pequenas como sujeitos, atores sociais, pleno de direitos, coloca o desafio de uma ampla visão das diversas infâncias existentes; assim como, o reconhecimento da atuação da criança como produtora de relações e sentidos sobre o mundo, destacando seu importante papel na manutenção e inovação dos seus sistemas socioculturais.

Depreende-se a importância da discussão pedagógica caminhar passo a passo com a reflexão sobre as dimensões sociais da educação já que, entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente, a relação não é de mera causalidade. A educação tem sempre um papel político. Seus dirigentes políticos têm ciência da força política da educação; e se os regimes políticos prolongam seus objetivos à educação, esta deveria, por sua vez, apropriar-se de seu papel político. Para isso, será preciso ter claro o papel e o projeto de educação do país; e, por sua vez, a função educativa da instituição escolar, pautada no projeto de país, de sociedade que se almeja. "Subordinada, desde muito, às representações que o futuro adquire em cada situação histórica particular, a criança torna-se igualmente subordinada às estratégias políticas e governamentais relacionadas à construção desse futuro" (Freitas, 2002, p. 9).

Ao mesmo tempo em que, ao acolher o bebê e a criança pequena no seio do sistema educacional implanta em si, por intermédio desse ser que *é* inteiro sua *corporeidade*, a semente da singularidade genuína desse sujeito como resistência libertária ao monopólio radical da escola, o que coloca em xeque a escola e a sociedade escolarizada nos moldes ocidentais: como a primazia da racionalidade sobre os campos sensoriais perceptivos. Corre o risco, entretanto, de cooperar com sua perpetuação e violação dos direitos básicos de desenvolvimento pleno da criança, quando adota concepções e práticas educativas orientadas para a padronização de condutas e ritmos, apartadas do ambiente social e comunitário, desprovidas de vivências plenas e experiências significativas; assim como, desvinculadas de uma profunda reflexão sobre a sociedade em que vivemos.

Uma possibilidade de aproximação interessante é a opção do caminho sugerido por Sarmento, que vislumbra um *entre-lugar* da infância, *de renovação e esperança que se reinventa no presente, nos mundos de vida das crianças*, buscando perceber os mundos sociais a partir de seus pontos de vista e atuação inovadora.

Penso que a ação social das crianças, notadamente das pequeninas e dos bebês, se encontra de um modo especial nesse *entre-lugar*, *espaço intersticial* que possibilita revisitar territórios diversos a serem desbravados (Fig. 36). Nesse *lugar*, se evidenciam os estudos sobre as concepções nativas de infância e de educação das crianças indígenas em suas culturas milenares, em sociedade de *ethos* não escolarizado; ou, daquelas em culturas regenerativas de ecovilas, em sociedades de *ethos* escolarizado, mas pautadas por uma perspectiva ecossistêmica e holística. Interessante, portanto, analisar as relações sociais e as práticas educativas dessas culturas, face ao desenvolvimento da criança e de seu processo de socialização.



Figura 36: É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção coletiva das crianças. [...] As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (Sarmento, 2004, p. 10). Foto de Clarisse Filiatre

Na compreensão de Illich (1985), a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna –, tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. O processo que o autor denomina "escolarização da sociedade" produz certo tipo de infância – limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta e que privilegia certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem. É nesse sentido que o autor coloca a "convicção de que o *'ethos'* – e não tanto as instituições da sociedade – deveria ser *desescolarizado"*.

> Decorre, pois, dessa condição de 'criança-aluna', a consequente "escolarização" de qualquer processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem. O aluno é, desse modo, 'escolarizado' a confundir: ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo (Illich, 1985, p. 16).

Nesse sentido, podemos redimensionar a compreensão sobre as sociedades de *ethos* escolarizado, refletindo sobre "a homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem, dos conhecimentos escolares como fontes únicas de sabedoria e da posição de aluno como única possibilidade de infância" (Tassinari, 2014). Daí a importância de pesquisar o que as crianças indígenas têm a dizer e as maneiras como as várias sociedades indígenas concebem a infância.

> Somente quando transcendemos a dimensão escolar como modelo, podemos nos aproximar de esferas educativas indígenas, situações de ensino e aprendizagem que,

> embora diluídas na sociedade, não são mero "aprender fazendo", tampouco são espontâneas (Tassinari, 2014).

3.1.4 A educação escolar em culturas de vida regenerativas indígenas e de ecovilas

Na atualidade, a criança é reconhecida como pessoa, sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, o que faz da educação infantil uma exigência social, com significativa relevância no cenário da educação brasileira e elemento estruturante da cultura contemporânea.

Inserida no contexto paradigmático da modernidade, quando nos referimos à Educação Infantil, reportamo-nos ao universo histórico de conquistas sociais e políticas da humanidade ao longo de nossa civilização ocidental, no que concerne à criança pequena. Às conquistas imputamos determinado valor, resultado da luta de muitos, mas necessário compreender também estar esse universo regulado em função do paradigma instituído e coerente com o mesmo, segundo o *status quo* vigente. Ao mesmo tempo em que a referência ao avanço nas conquistas sociais e políticas nos dá uma pseudo-segurança, por fazer parte do modo como nos constituímos como pessoas e profissionais, e nela nos basearmos para pensar e compreender a educação escolarizada das crianças, é incontestável a necessidade de reconhecer, diante da crise planetária que a humanidade enfrenta, que a educação e o modelo de escolarização vigente tem falhado em sua missão de formar seres humanos éticos e criativos, comprometidos com uma identidade planetária e com a vida, solidários, capazes de cooperar e de pensar amorosamente sobre seus semelhantes e a sociobiodiversidade do mundo que os cerca. Ou seja, uma educação pautada em outros valores que não os do consumismo descartável, da individualidade e competitividade, das guerras e disputas de poder e territórios; e tantos outros descaminhos trilhados pela humanidade, potencializados pela globalização na modernidade.

> A ênfase no ensino de conteúdos dissociados de uma prática significativa, a expulsão dos corpos e dos sentimentos dos alunos do interior das escolas e a proliferação incomensurável de fronteiras disciplinares, focadas muito mais nas separações do que em pontos de comunicação, são, ao meu modo de ver, aspectos de um submerso instrumento de controle e autoperpetuação paradigmática (Nascimento, 2008, p.41).

É, pois, ao longo do percurso de constituição do paradigma da modernidade que emerge esse modelo de Educação, nele inseridas as Infâncias, sendo hoje desafiada a responder ao entendimento de que a diversidade humana sofre intensas ameaças em decorrência de um modelo socioeconômico predatório e disfuncional, da expansão e alcance exponencial do universo digital em detrimento da

experiência real de vida, com reflexos para as instituições sociais submetidas a essas forças padronizadoras, e delas emergentes, como o é a instituição escola, a qual exerce com maestria a prática escolar descontextualizada da realidade vivida, reduzindo pedagogicamente a experiência à sua racionalidade. Assim, levanta também a questão da especificidade de sua ação educativa para o desenvolvimento pleno da criança, em diferentes contextos sociais, nos moldes atualmente preconizados pelo ideário moderno.

Assim também, os estudos da criança, mais notadamente nas Ciências Sociais, pouco a pouco vêm buscando dar visibilidade e *voz* às crianças. Neles, as infâncias passam de um tempo de preparação, do devir, para serem olhadas como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma. As crianças, consideradas sujeitos sociais, produtoras de sociabilidade, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar atitudes, escolhas e vivências educativas orientadas a partir de outro paradigma. Consequentemente, também demandam nova concepção de instituição educativa, e mesmo a abertura para questionar a efetiva necessidade de que sua educação se dê no âmbito de uma instituição exclusiva de certificação do saber, quando a mudança paradigmática pós-moderna impõe uma reflexão sobre os alicerces da sociedade contemporânea como um todo; podendo vir a se beneficiar com as contribuições advindas das culturas indígenas e de culturas regenerativas das ecovilas.

> [...] (os índios) simbolizam e representam um mundo que já acabou há quinhentos anos. Pois os índios conseguiram sobreviver num universo tragicamente transformado por um invasor. Os índios têm uma experiência de viver após o fim do (seu) mundo, uma experiência que talvez venha a ser útil para nós. É possível que venhamos a nos dar conta de que o presente dos índios vai ser nosso futuro (Viveiros, 2014)[130].

Vale destacar que o termo "indígena", palavra muito antiga que nada tem de "indiana" nela, para Viveiros significa "gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive" (Viveiros de Castro, 2016). Assim, argumenta Cabral (2015), o antônimo de "indígena" seria "alienígena", ao passo que o antônimo de índio utilizado no Brasil é "branco"; ou melhor, como se costuma traduzir para o português as muitas palavras das mais de 250 línguas indígenas faladas dentro do território brasileiro, mas que se refere a pessoas e instituições que não são indígenas. "Essas palavras indígenas têm vários significados descritivos, mas um dos mais comuns é "inimigo", como no caso do yanomami 'napë', do kayapó 'kuben' ou 'awin' do araweté".

[130] Entrevista realizada por Paulo Bull com Eduardo Viveiros de Castro. *Contra-Antropologia, Contra o Estado*. Revista Habitus. Editora IFCS-UFRJ, Volume 12 – N.2, 2014.

No que tange à infância indígena, a implementação das políticas de educação escolar no país tem como objetivo a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilingue. Nesse sentido, pretende propiciar igualmente aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais, sem descuidar da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico. Entretanto, é fundamental o avanço nos conhecimentos sobre a infância indígena a fim de ampliar o campo de reflexão sobre a real necessidade de oferta da Educação Infantil aos povos indígenas, na concepção de escola da cultura ocidental.

O debate, em curso no Brasil, sobre a implementação dos direitos constitucionais indígenas, das Políticas Públicas de Educação Infantil e a introdução de uma educação escolar indígena apontam ser a temática da oferta da Educação Infantil aos Povos Indígenas um debate, no mínimo, polêmico, ainda que respeitando os interesses e as especificidades dessas populações e em acordo com os princípios da educação escolar intercultural, conforme preconizada pelos órgãos competentes.

Nesse sentido, conforme Dalmolin (2002), em uma perspectiva multicultural em educação, cabe trazer as palavras de Bartolomeu Meliá sobre "uma alteridade moderna":

> Considera-se mais importante, quando se trata de ver qual é a ação pedagógica para a alteridade, tomar consciência de que essa alteridade é concebida de modo muito diferente nas chamadas sociedades modernas ocidentais e nas sociedades indígenas. A alteridade é sempre, afinal, uma filosofia de vida, e não pode ser tratada à margem do que chamamos a construção da pessoa [...] A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (Melia, 1999).[131]

Para os indígenas, a educação não é responsabilidade só do pai ou da mãe, mas de todos os parentes, principalmente dos avós, que repassam oralmente a sabedoria do povo, desde o nascimento do bebê. Com pequenas diferenças, as diversas nações valorizam a sabedoria dos patriarcas no processo de aprendizagem da criança. Os ensinamentos são repassados em meio a brincadeiras, nas cantigas e nas histórias de seres ligados à natureza. O irmão mais velho carrega o caçula nos braços e o ajuda a descobrir o mundo. Os tempos são marcados pelo sol e pela lua e não pela campainha da escola. "Em culturas em que a escola é terra, água, fogo e ar, a sala de aula tem pouco valor", segundo Francisca Pareci[132]. Pertencente ao povo Pareci, Francisca classifica como "genocida" a

[131] MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena na escola.* Ano XIX, n° 49, 1999, p. 16.

[132] Coordenadora do Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso.

educação infantil que vem sendo desenvolvida em várias aldeias, em virtude da destruição dos valores e das tradições dos povos indígenas. A falta de terra e a pobreza são apontadas como responsáveis pela inserção prematura da criança indígena no espaço escolar.

Conforme Nunes (2002, p. 165), tal como todas as sociedades de tradição oral, o conhecimento é transmitido e reconstruído de geração em geração, num processo de vivência comunitária onde tudo se aprendia no fazer concreto pertinente a todas as atividades do cotidiano, femininas e masculinas, em ritos formais destinados à transmissão de saberes específicos de determinados grupos ou determinado indivíduo, e em celebrações, ritualizadas ou não, que envolviam todas as pessoas da aldeia.

No que tange às precárias condições socioeconômicas, somadas à organização de território e degradação ambiental, os dados retratam uma realidade de importante vulnerabilidade dos povos indígenas brasileiros, sujeitando-os a toda sorte de ameaças à sua sobrevivência.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, a população total do Brasil era de 203.080.756 habitantes em 1º de agosto de 2022. Nesse mesmo ano, o número de crianças com até 14 anos de idade era de 40.129.261, representando 19,8% da população total. Embora o IBGE não forneça diretamente o número específico de crianças de 0 a 6 anos, é possível estimar esse valor com base na distribuição etária. Considerando que a faixa etária de 0 a 14 anos compreende 15 anos e representa 19,8% da população, podemos estimar que a faixa de 0 a 6 anos (7 anos) corresponderia aproximadamente a metade desse percentual, ou seja, cerca de 9,9% da população total. Aplicando esse percentual à população total de 203.080.756 habitantes, estima-se que existam aproximadamente 20,1 milhões de crianças com até 6 anos de idade no Brasil, de acordo com os dados do Censo de 2022.

País marcado por desigualdades sociais, com significativas diferenças entre as regiões, oriundas de importantes heranças sociais como a escravidão e a colonização. Cerca de 46% da população é composta por afrodescendentes[133], sendo o país com a segunda maior população negra[134] do mundo. Fica evidente a distribuição desigual das riquezas de acordo com a raça quando se considera que dos 22 milhões de brasileiros que vivem a baixo da linha da pobreza, 70% são negros (IPEA, apud Diálogos, 2004). Desses milhões de brasileiros que sobrevivem em situação de pobreza, com menos oportunidades e iniquidade em relação à efetiva proteção e promoção de seus direitos humanos, a parcela mais vulnerável é composta por crianças. Em relação à mortalidade infantil,

[133] Dados do documento "Diálogos contra o racismo – pela igualdade racial", 2004.

[134] "Para fins de estudos demográficos, a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a oficial do Brasil, que adota como critério básico que a coleta do dado se baseia na autoclassificação. Isto significa que a pessoa escolhe, num rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual ela se aloca. [...] Para a demografia, população negra é o somatório de preto + pardo" (OLIVEIRA, apud *Diálogos,* 2004).

segundo a raça/cor da mãe (2000), a taxa média nacional é de 30,1, mas sobe para 38,0 se a mãe for negra e a 94,0 se é de origem indígena. Para as mães brancas a taxa é de 22,9 (UNICEF, 2005a).

Há também diferenças marcantes entre os estados brasileiros no que se refere às condições de saúde e educação das crianças pequenas. Essas diferenças, mais do que desigualdades, configuram um quadro de iniquidade entre estados e regiões. Os estados pertencentes à região Nordeste são os mais vulneráveis em relação à taxa de mortalidade infantil. A taxa dessa região equivale a mais que o dobro das verificadas nas outras. Porém, alguns estados apresentaram queda expressiva na taxa de mortalidade infantil, como Alagoas, que teve sua taxa de 68,2 (por mil crianças nascidas vivas) reduzida para 29,1. Outro estado que apresentou queda na taxa de mortalidade infantil é o Ceará: de 25,2 no ano de 2002 para 22,1 em 2003.

Apesar da queda de 32,6% em 10 anos (1994 a 2004), a taxa de mortalidade infantil brasileira continua alta – a terceira mais alta na América do Sul, segundo levantamento feito pelo UNICEF em 2005, atrás apenas da Bolívia e Guiana.

As crianças pertencentes às minorias étnicas, em especial de áreas indígenas e remanescentes de quilombos, devido a fatores históricos, à discriminação racial, ao isolamento de suas comunidades ou às especificidades culturais, têm mais dificuldade de acesso às políticas públicas para a infância.

A desnutrição infantil na população indígena, de acordo com a Fundação Nacional da Saúde – Funasa, foi reduzida de 15% para 12%, mas ainda é o dobro da média nacional. Algumas medidas adotadas para combatê-la são a distribuição de megadoses de Vitamina A para crianças menores de cinco anos, filtros de barro e hipoclorito de sódio a 2,5% (para ampliar o acesso à água potável), além de capacitar as famílias a usá-los. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Saúde, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e o UNICEF trabalham em conjunto nessas ações.

Em 1999, a Funasa começou a estruturar o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, integrado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Para que o atendimento seja contínuo, além dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), o subsistema conta com agentes indígenas de saúde, indicados pela própria comunidade.

Já no âmbito da Educação, alguns dados do Censo/2005 revelam a necessidade de atenção a importantes questões, como: aumento constante e expressivo no número de matrículas na educação infantil, superior ao crescimento geral da média nos demais níveis de ensino; aumento no número de matrículas de crianças pequenas nas escolas indígenas nos últimos anos; a cada ano e cada vez mais

cedo as crianças indígenas estão enfrentando a experiência do ensino formal nas escolas indígenas; inexistência de indicadores de acompanhamento e avaliação; reduzidas pesquisas qualitativas que possam contextualizar os dados quantitativos. Aí se inclui a escassez de estudos interculturais sobre a infância, num exercício comparativo intercultural, como: infância em sociedades urbanas e infâncias nas sociedades indígenas.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares e Referenciais Nacionais para a educação escolar indígena revelam a ausência de referências à educação infantil indígena na sua regulamentação, não havendo parâmetros para uma oferta pedagógica desse nível de ensino, nem mesmo como componente curricular dos processos de formação de professores indígenas.

Aí reside o grande desafio da transposição do discurso para o âmbito das ações e a complexidade do que seja implantar uma escola que se proponha a ser intercultural. Segundo Dalmolin (2002), só a ideia de escola enquanto tal, na sua estrutura e organização, curricular e pedagógica, já constitui uma construção da cultura ocidental dominante.

Além disso, outra importante questão que se coloca, quando se discute uma educação com base no *diálogo intercultural*, não é apenas "a troca de diferentes saberes, mas também a relação entre diferentes culturas", ou seja, entre universos de sentidos diferentes. "[...] considerando a singularidade de cada povo e a ignorância por parte da sociedade nacional dessas singularidades, como estabelecer [... nas instituições educativas], algo que não seja puramente imposição, absorção por meio da "canibalização cultural"? (Dalmolin, 2002). Segundo Francisca Pareci, "cada povo tem o seu jeito de cuidar e educar as crianças, de acordo com a sua mitologia de origem e sua cultura".

Em reportagem à Revista Criança, Toneto (2007) se refere ao aspecto polêmico da educação infantil escolar até mesmo quanto ao papel do educador. Cita Elisa Pakaru, de Pernambuco, para quem o fato de o professor também ser indígena pode garantir o ensinamento familiar. "Ele não é aquela figura que chega de manhã, passa quatro horas dentro da sala de aula sorrindo, dando beijinho, dançando, desenhando e depois vai embora. Ele é da comunidade". Ao mesmo tempo, Chiquinha Pareci já discorda: "Educação infantil indígena não pode ser feita por uma única pessoa. Não dá para pensar em apenas um professor. É coisa de comunidade, de gente reunida, de responsabilidade conjunta, de espaços compartilhados". E conclui: "Divergências à parte, as duas, mulheres, educadoras, mães e indígenas, concordam: educação de curumin, na aldeia, tem de ser feita de amor. Em comum-unidade".

Nesse contexto considerando, por um lado, demandas e necessidades e, por outro, o fato de que, no entendimento de vários povos indígenas, o modelo ocidental dominante de escola e de

educação infantil não se coaduna com suas culturas, práticas sociais e projetos societários, torna-se imprescindível assumir o desafio do debate polêmico da educação infantil na educação escolar indígena buscando aprofundar o conhecimento e a análise da primeira infância indígena brasileira.

Na compreensão dos movimentos sociais indígenas, em consonância à implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena, alguns avanços na legislação indigenista são decisivos nas discussões sobre a educação infantil escolar indígena, conforme pode-se verificar:

Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais, Art. 7º, a qual adota *conceitos básicos pelos quais se norteia a interpretação das suas disposições, que são a consulta e a participação dos povos interessados e o direito desses povos de decidir sobre suas próprias prioridades de desenvolvimento e sobretudo o mais que afete suas vidas, crenças, instituições, valores espirituais e a própria terra que ocupam ou utilizam.*

Resolução nº 3 do CNE, de 10 de novembro de 1999, que determina em seu Art. 13: *A Educação Infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.*

Desse modo, melhor conhecer a realidade dos povos indígenas sobre qual educação infantil escolar desejam, aquelas que realmente a desejam e o respeito ao modo próprio de educação infantil desses povos; compreendendo que discutir educação infantil indígena é romper com modelos e construir novas possibilidades que respeitem a decisão e cultura de cada povo. Entende-se, pois, ser da mais absoluta pertinência e necessidade o aprofundamento dessas reflexões, tomando por referência a singular precisão das considerações de Dalmolin (2004):

> [...] o reconhecimento oficial das escolas indígenas, pressupõe mais que negociação com os setores oficiais, implica desde o confronto com posturas anti-indigenistas até o enquadramento aos delineamentos político-ideológicos que norteiam as políticas públicas governamentais [...] esta tendência se reflete no entendimento de escola no qual [...] são mantidas suas significações universalistas. Ou seja, a escola para ser entendida como tal, no âmbito oficial, deve apresentar uma estrutura que obedeça à sistemática historicamente construída pela sociedade ocidental: professores e alunos, referencial, diretrizes ou parâmetros curriculares, enfim, saberes delimitados, "ciências" como objeto, "grades", medição, graduações, evoluções. A exigência destes parâmetros ou equivalentes põe o projeto educativo sob o esquema do pensamento dominante (Dalmolin, 2004).

Apesar da legislação vigente, breve análise do cenário nacional atual demonstra uma educação infantil indígena que tem surgido e se ampliado pelo Brasil afora como alternativa para situações de vulnerabilidade social (insegurança alimentar, problemas ambientais, desemprego, violência), especialmente junto aos povos em situação urbana em que suas condições socioambientais e territoriais foram comprometidas.

> Muitas comunidades hoje passam por riscos, com problemas de fome, degradação ambiental, aumento populacional muito grande. Projetos de educação indígena atendem a uma realidade socioeconômica grave, mas não são adequadas às necessidades sociais e interculturais dos povos indígenas (Grillo, 2007).

Nessa mesma direção, verifica-se a "naturalização" da oferta deste nível de ensino em todo o país, ignorando a especificidade das culturas indígenas e, muitas vezes, como alternativa empregatícia. Sua ampliação ocorre não só por demandas espontâneas, como definido em normatização pertinente, mas também induzida por agentes públicos (notadamente o municipal) por meio da criação de creches e unidades de educação infantil em terras indígenas, com sua implantação ocorrendo em um contexto compreendido como "conquista de direitos", entretanto, utilizado de modo equivocado quando contrário aos reais interesses e *ethos* de cada povo. Ainda, sua regulamentação, tanto em termos legais quanto normativos, vem se realizando tendo como modelo o ensino fundamental não indígena, do qual se exporta suas premissas, sem maiores reflexões, para esse novo nível de ensino e público atendido.

Destaca-se, pois, a necessidade de se analisar a oferta dessa fase de ensino na concepção de escola da cultura ocidental, ainda que em acordo com os princípios da educação escolar intercultural, em contraponto às concepções de infância indígena e seu modo próprio de educar. Aí incluindo-se a importância de se discutir a questão polêmica do dever do Estado e dos direitos coletivos dos povos indígenas. Esta relação vem se transformando ao longo do tempo na direção de reconhecer, afirmar e proteger a diversidade cultural indígena e garantir o protagonismo dos povos indígenas na definição de seus interesses e prioridades de desenvolvimento, como afirma a Convenção 169/OIT. Desse modo, o dever do Estado deve ser exercido no diálogo com os direitos coletivos indígenas. O dever do Estado não é soberano nem se sobrepõe aos direitos étnicos.

Portanto, desse campo de argumentação, emergem as reflexões sobre o percurso no modo de interpretar a realidade e compreender a produção de conhecimento e verdades, que culminou na constituição do paradigma do racionalismo, somado à reciprocidade, em via de mão dupla, das transformações econômicas, a partir do incremento da industrialização, da produção capitalista, da

urbanização, da evolução tecnológica e consequente globalização, criou as condições propícias para que se produzisse o fenômeno, denominado por Illich de "monopólio radical" (1973). Esse fenômeno é observado em diversos domínios da sociedade, na saúde e também na educação, que está cada vez mais subordinada aos processos escolarizados arraigados à mercantilização do humano.

> Conceito formulado por Illich, que caracteriza o controle exclusivo sobre a satisfação de uma necessidade premente na vida das pessoas por meio do processo de produção industrial. "[...] um monopólio radical estabelece-se quando as pessoas abandonam sua capacidade inata de fazer o que podem por si mesmas e pelos outros, em troca de algo "melhor" que só uma ferramenta dominante pode produzir para elas" (Apud, Ximenes, 2011, P.105).

É assim que a ciência moderna e sua estrutura epistêmica de racionalidade científica, compreendida como ordenadora e modeladora do mundo, reforçada pelo fenômeno da globalização, implanta procedimentos metodológicos para a produção de verdades, para a normalização das pessoas, a constituição e a reprodução de relações sociais, estabelecendo um padrão desejado a ser perseguido. Nessas se inclui a instituição escolar com seus planejamentos que se baseiam em diagnósticos médicos, com a adoção de currículo padronizado, seriado, que toma por base pré-requisitos e é linearmente organizado. Como consequência, na mesma lógica, um sistema de avaliação fundamentado em uma matriz naturalista de desenvolvimento que carrega a idéia de progresso e determinismo natural e tende à comparação como uma norma tomada como padrão.

> Na sociedade contemporânea nós vivemos um processo de transformação da vida, dos desejos, das horas e até da própria alma, em mercadoria. Isto resulta na alienação que as populações vivem em relação às possibilidades de conquista de sua autonomia e emancipação (Pacheco, 2006).

Como um dos desdobramentos do paradigma da modernidade, "a transformação das necessidades básicas em mercadorias cientificamente produzidas revela-se o sintoma mais radical da sociedade escolarizada" (Tunes e Bartolo, 2006. Apud, Pederiva, p. 198). A educação se estabelece socialmente, pois, como um monopólio radical ao impor a instituição escolar, com seu projeto educativo, seus profissionais e métodos, como detentora exclusiva da função de educar. Ou seja, "o fato de a sociedade estar cada vez mais subordinada aos processos de escolarização", conforme destaca Tunes e Bartholo, contribui para sua legitimação e expansão em todo o mundo, cooptando grande diversidade de atividades que a ela se submetem. Configuradas essas condições, a escola impõe um percurso longo e massacrante de sujeição a um projeto educativo que destitui o indivíduo de sua capacidade de preservar sua consciência de inteireza, integrada e singular, e de se reconhecer

como pessoa autônoma, produtora de conhecimento, com potencial criativo e amoroso. Ao mesmo tempo em que é fruto da cosmovisão da modernidade, traz em si a semente que germina e retroalimenta sua perpetuação.

Em contrapartida a esse modelo de educação escolar ocidental impregnado de estereótipos, estigmatizante e apartado da vida, dissociado das culturas locais e saberes das comunidades onde está inserido, as sociedades indígenas fundamentalmente baseadas no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, configuram saberes de tradição oral que se constroem e se organizam nas relações cotidianas e nas vivências comunitárias coletivas, nos encontros com o outro, desenhando o que se poderia denominar, uma ação pedagógica para a alteridade. Ou seja, quando se fala de diálogo intercultural - ainda que em acordo com os princípios da educação escolar intercultural, conforme preconizada pelos orgãos competentes, impõe-se radicalmente a necessidade de compreensão, respeito e valorização dos saberes de tradição oral como ciência e seus processos próprios de construção da pessoa e do conhecimento por essas culturas. Nesse sentido, reconhecer uma alteridade concebida de modo muito diferente entre as chamadas sociedades modernas ocidentais e as sociedades indígenas.

> No caso dos Xavante, há um conceito-chave que permeia todo o seu pensamento, que se expressa numa única palavra: *waihu'u.* Esa palavra significa a um só e mesmo tempo, aprender, ensinar, saber e conhecer. Sinais da manifestação deste pensamento podem se encontrar em todos os tipos de situações. [...] com o fim da vida nômade, com a relação que a partir de então se estabelece com as missões religiosas e com as instituições governamentais, e com o início da educação escolar, acontece também uma súbita ruptura na maneira própria de um povo pensar. Quer isto dizer que não só lhe são retiradas possibilidades de um aprender/ensinar/saber/conhecer comunitário, desvalorizando, assim o seu próprio sistema de construção de conhecimento, como se lhe impõe um outro em que os atos de aprender e ensinar são opostos e performatizados por personagens também em oposição. Não se trata apenas de diferenças entre oralidade e escrita, e sim de diferentes modos de pensar (Nunes & Carvalho, 2009).

Pelo exposto, depreende-se que a *invisibilidade* às crianças na contemporaneidade, especialmente à pequena infância, permeia esse contexto histórico de transição paradigmática. No atual cenário de crises social, econômica e ambiental, onde caminhamos para o esgotamento de recursos essenciais à vida, os povos indígenas com sua *visão de mundo* e modos de vida diferenciados, suas tradições e saberes milenares; bem como, os das comunidades intencionais (também denominadas ecovilas) como grandes laboratórios de cultura regenerativa, e a criança com seu inestimável valor humano e modo próprio inovador e criativo de ser, *guardiã do templo da dignidade e de um futuro viável* (Crema, 1989), têm muito a contribuir nesse processo de transição

civilizacional da humanidade. Nesses possíveis *pontos de fuga*, se apresenta o campo de estudos sobre suas infâncias e diferentes experiências de educação, evidenciando o que pode ser entendido como uma *pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem* (Tassinari, 2014).

Para essa autora, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas, atuando como elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais; ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental e de nossa prática social, que as exclui das esferas participativas e decisórias. Tassinari destaca ainda que "os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade" (Tassinari, 2014); referindo-se às relações adulto-criança indígenas. Entretanto, recomenda que, a fim de evitar distorcer a realidade e assegurar uma abordagem com respeito e responsabilidade às suas culturas, necessário se faz desvincular a '*vivência da criança com seu meio social*' da condição de *"criança-aluno" submetida à relação hierárquica* estabelecida entre ela e o adulto (professores); difícil tarefa diante de nossa própria impactante e indelével experiência escolar e, ao mesmo tempo, nossa marcada noção de infância como etapa incompleta da vida, dependente da instituição escolar e da supervisão e direção dos adultos.

Tão complexo quanto desafiador, o campo de estudos sobre a infância indígena e a introdução da educação escolarizada ocidental nessa cultura suscita outros pontos de partida, outros referenciais e se revestem de outras complexidades ainda mais instigantes. Entre elas, o pouco conhecimento e as reduzidas pesquisas de quem sejam as crianças indígenas, do que sejam as realidades de suas infâncias, as concepções e o tratamento indígena à infância; assim como, os processos próprios em que estabelecem suas relações sociais e de aprendizagens, de produção de conhecimentos e práticas educativas e de comunicação da criança indígena, de acordo com cada cultura, mais notadamente dos bebês e crianças pequeninas.

Apresenta-se aí, no mínimo, um interessante campo de reflexão no que se refere à construção da pessoa e do conhecimento; assim como, às metodologias de educação e saberes de tradição oral. Acrescido do fato que, como estratégia de sobrevivência mediante o processo de colonização e, porque não, "canibalização cultural" sofrido pelos povos indígenas ao longo da ocupação do território brasileiro, estes tenham se visto obrigados a construir a representação escrita do *ethos* que constitui sua identidade, sua cosmologia.

> "A escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos

> transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente", mestre africano Tierno Bokar Salif (Pacheco, 2006).

Nunes traz o aporte de algumas importantes reflexões que Iturra empreende sobre o processo educativo, como o confronto entre dois modos distintos de viver o processo educativo. Entre nós, ocidentais, o ensino e a aprendizagem são partes desse processo, considerados ou praticados em separado. Mas, nas sociedades orais onde já se verificou este assunto, constata-se que existe uma fusão entre ensino e aprendizagem. Ou ainda, a coexistência ou fusão de aspectos formais e informais nos processos cognitivos e de construção do saber. "[...] Não aprende, não ensina, a gente olha e vai sabendo" (Nunes 1999:149).

> Ao se conhecer um pouco sobre as sociedades indígenas no Brasil, por exemplo, logo se percebe o quanto é problemático e limitador colocar em oposição radical a educação formal e a informal, respectivamente vinculada ou não à escola. Nas sociedades indígenas, onde não há escola, aprender a ser um Xavante, um Kaiapó ou um Asurini, faz parte das atividades diárias. Aprende-se experimentando, fazendo, ajudando, olhando, em situações de cotidiano comuns e necessárias a todos (Nunes,1999).

Ideia essa compartilhada por Chaterine Pelissier, que explica que

> os estudos realizados sobre os diversos modos de educar têm focalizado, enfaticamente, as diferenças entre um aprender/ensinar baseado na existência de escola e um outro em que ela inexiste. Em suma, ter-se-ia vinculado à escola o desenvolvimento de um ensino formal, deliberado, que acontece em locais específicos e descontextualizados do objeto de aprendizagem, e que enfatiza a aquisição de conhecimentos de outros contextos. Por outro lado, a educação que se processa em sociedades que não usam o recurso da escola teria sido relacionada com um ensino informal, que não é deliberado, que ocorre no curso das atividades, e que enfatiza esquemas e informações concretas (Pelissier, 1995).

Portanto, refere Nunes, ainda, às contribuições de Aracy Lopes da Silva (2002), a qual reuniu em um livro artigos de estudos etnográficos sobre a infância indígena no Brasil, os quais motivam a tecer considerações sobre o aprender, ensinar, criar, a expressão e a transmissão de conhecimentos, refletindo sobre quem ensina, com quem se aprende, onde e quando, sobre a atmosfera que impregna situações de aprendizagem, sobre as relações entre gerações e entre gêneros. Ao focalizar a educação e o papel da escola, aponta questões fundamentais à necessidade de refletirmos sobre o caráter homogeneizador e impositivo da escola-instituição, e as várias especificidades das sociedades às quais se destina, que devem ser respeitadas, bem como quanto à procura de soluções a serem construídas.

Assim que, para *re*conhecer a criança e ser propositiva nas contribuições pretendidas no presente estudo, é que se faz necessário contextualizar a pequena infância a partir de uma ótica mais ampla e abrangente, de ordem paradigmática; já que minha perspectiva enquanto educadora converge ao expresso por Capra: "a montante da crise ecológica, social e econômica do mundo está uma crise única, uma crise de percepção e consciência. Precisamos mudar a narrativa norteadora de nossa cultura, de uma história de separação para uma história de interdependência e interconexão" (*in:* Wahl, 2016).

Para tal, está claro que será necessário a expansão da consciência no sentido de uma mudança profunda de visão de mundo e transformação das relações do ser humano consigo, com os outros e com todo o planeta; a fim de avançar na transição da sociedade do desperdício e da economia da escassez para novos paradigmas de desenvolvimento e um novo modelo de civilização com base na reconexão com a natureza, no desenvolvimento de valores como a solidariedade, cooperação e abundância. Necessitamos radicalizar nosso entendimento sobre a vida e produzir sentidos que possam traçar uma congruência profunda entre nós, seres humanos, e o todo, o ambiente do qual fazemos parte e todos os seres vivos. Nossa humanidade está intrinsecamente atrelada à biosfera; por isso, uma educação em outro contexto paradigmático necessitará estar sintonizada com o ritmo da vida, receptiva para o ambiente que a constitui. Visão de mundo essa que converge com os modos de vida indígenas.

> Por muito tempo nossa narrativa culturalmente dominante separou natureza e cultura, mente e corpo, eu e mundo, e essa história não nos serve mais. Chegamos a acreditar que estamos de alguma forma separados da natureza, mas como seres biológicos e participantes da Vida como um processo planetário, dependemos criticamente de funções saudáveis dos ecossistemas e dos sistemas de suporte à Vida da biosfera (Wahl, 2016).

O estudo das relações sociais na pequena infância encontra motivação, portanto, diante da reduzida, apesar de crescente, literatura acadêmica das últimas décadas e de diversos dados de realidade, bem como da necessidade de dar relevo às condições de vida das crianças brasileiras. Assim também, o pouco conhecimento e as reduzidas pesquisas acerca de quem sejam as crianças pequenas e suas especificidades, do que seja o protagonismo na realidade de suas infâncias e, muito especialmente, as crianças em contextos culturais de vida comunitários indígenas e regenerativos de ecovilas; seus processos próprios de educação e produção de conhecimento, na perspetiva das Ciências Sociais; nas quais sejam consideradas enquanto atores sociais e produtores de socialidade, logo, partícipes ativos de sua cultura. Mas, ainda mais especialmente, pela riqueza dessas culturas que

possibilita rever contribuições recíprocas de um diálogo intercultural profícuo entre sociedades, no que tange sua condição de singularidade, a constituição de suas subjetividades, sua participação em práticas sociais e educativas e, no desdobramento, o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e outros modos de educação em contextos culturais diversos e regenerativos, ou seja, em que *a vida crie condições favoráveis à vida*[135].

No que se refere às ecovilas, estudos recentes sinalizam tendências consistentes do alcance concreto e potencial de ações transformadoras das comunidades intencionais; e sua influência na sociedade parece vir se dando principalmente pela difusão de ideias e práticas sociais alternativas, muitas de caráter educativo. A expansão a que vêm ocorrendo de norte ao sul global, pode indicar maior articulação voltada à justiça social, atuando como catalisadores para transformações biorregionais. Adicionalmente, se antes as ecovilas posicionavam-se "fora" ou "em oposição" ao *mainstream*, buscando alcançar o maior grau de autossuficiência possível, atualmente elas vêm se envolvendo cada vez mais em alianças com outros movimentos e instituições – o que, para Dawson, se deve muito ao fato de que alguns valores contraculturais típicos das ecovilas, que antes eram relativamente marginais (por exemplo, proteção ambiental, vida comunal e crescimento pessoal), estão sendo crescentemente absorvidos por diversos grupos societários (Dawson, 2013; Meijering, 2012, *in* Dias *& Col.*, 2017). Nomeadas oficialmente pela ONU, em 1998 consagraram-se como uma das cem melhores práticas para o desenvolvimento sustentável.

Apesar da crescente produção teórica sobre as ecovilas, e da reconhecida importância das contribuições que aportam para a mudança de paradigma e o despertar de uma nova civilização, curiosamente aí também as crianças se mantém praticamente invisibilizadas nas produções acadêmicas nesse domínio, e é quase inexistente estudos que privilegiem a vida das crianças como sujeitos nesses contextos culturais regenerativos. Aliás, condição muito semelhante ao que ocorre nas etnologias indígenas. Lacuna que não se justifica de todo, mas se explica ao nos depararmos com as diferentes características e estágios de implantação e organização em que cada ecovila se encontra, com inevitáveis desdobramentos nas condições que cada comunidade possue para a recepção, cuidados e planejamento adequados para vir a ter crianças moradoras nessas comunidades, programas educativos estruturados e daí, poderem vir a ser sujeitos protagonistas de pesquisas no domínio das infâncias. Em contrapartida, alguns textos encontrados nas páginas eletrônicas de algumas ecovilas revelam imenso valor e sensibilidade na percepção da criança como sujeito e

[135] *Insight* central da biomimética, por Janine Benyus. As duas primeiras décadas de biomimética testemunharam um enorme aumento de patentes e tecnologias biomiméticas nas áreas de *design* de produtos e processos. Passa agora a aplicar os princípios e as lições da Vida ao projeto de sistemas completos na escala de cidades e regiões inteiras (WAHL, 2016).

reconhecimento de seu protagonismo, assim como, compartilham propostas de educação inovadoras; demonstrando diversos elementos valiosos como campo de estudo:

> [...] o ninho das crianças não se limita à família, pois em torno dela há uma comunidade interessante... Se existe confiança entre os adultos, os filhos confiam nos adultos [...] A base para criar os filhos de maneira saudável é que os adultos vivam juntos de maneira saudável. Para poder crescer saudável por dentro, as crianças precisam do ambiente humano de uma comunidade boa e sólida... As crianças vivem em contato imediato com tudo o que está vivo ou que vêem como sendo vivo. Eles aprendem através da observação e participação, mas fazem isso à sua maneira (Tamera, Portugal).

3.2 Corporeidade na socialidade da criança

3.2.1. A corporeidade da criança na constituição da socialidade

> "A educação não é a socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente" (Charlot, 2000, p. 54).

Problematizar o lugar de bebês e crianças pequenas nas pesquisas, no domínio dos novos estudos sociais da infância, especialmente na perspectiva deles próprios enquanto sujeitos, atores sociais, pleno de direitos, coloca o desafio não só de uma reconceitualização da infância, mas também a abertura para uma reestruturação das relações adulto-criança nas práticas sociais, pedagógicas e nas pesquisas, reconhecendo sua atuação no mundo como produtora de relações e sentidos sobre o mundo e destacando seu importante papel na manutenção e inovação dos seus sistemas socioculturais. Esse exercício de reconceitualização traz conceitos aparentemente transparentes, mas que se mostram surpreendentemente não comparáveis e escondem inúmeras complexidades, quando se considera a percepção da perspectiva nativa sobre os bebês e as crianças pequenas e como essas se relacionam com outros aspectos culturais do panorama social; assim como, a perspectiva dos próprios bebês, baseada na premissa de que podem eles próprios ser atores sociais (Morton, 1996).

A criança pequena, em seu singular e intrínseco modo de ser, impõe sua corporeidade à primazia da racionalidade das ciências. Como condição especialmente intrínseca à criança, o corpo torna-se uma importante e basilar categoria constituidora de sua ação social, uma dimensão central de suas relações sociais, considerada a indissociabilidade de sua dimensão biopsicológica e sociocultural. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através de gestos, olhares, sorrisos, choros, vocalizações, aproximações e/ou distanciamentos corporais, dar e

receber objetos, e tantos outros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos multimodais, anteriores à linguagem verbal.

Seu processo de constituição ocorre por intermédio dessa relação com o outro e o ambiente, sua história como ser humano está inteiramente ligada à sua capacidade de agir sobre o meio, de atribuir significado ao mundo. Ação e significação, pois, caminham e se constroem juntas como vivência. Ao agir sobre o meio a criança confere, pouco a pouco, significado às suas vivências. A maneira de vir a ser humano é, portanto, estabelecer uma dinâmica relacional com o meio, investir nos objetos, no outro e ser investido pelo outro, e atribuir-lhes significação. *Quanto ao lugar que o corpo ocupa, o entendemos como componente da ação social* (Goffman, 1982)*, a medida que observamos que as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal* (Coutinho, 2010).

Por isso, necessário será percorrer alguns contrapontos teóricos da problematização acerca das abordagens do corpo na infância, no que se refere à relação entre biológico e social, na qual se denota a primazia dada à sua dimensão biológica; entretanto, observa-se lenta e progressiva mudança ao longo do séc. XX. [...] *essa rejeição ao determinismo biológico a favor do determinismo sociológico implicou a exclusão do corpo da imaginação sociológica* (Turner, 1996). Nessa perspectiva, trazer à reflexão a relação *natureza* e *cultura*, e o lugar que ocupa o corpo na esfera das relações sociais, desenvolvendo o campo argumentativo para o entendimento que a dimensão corporal ocupa na infância, enquanto importante componente da ação social, na medida em que as relações e a significação da ação de si e do outro passa pela comunicação corporal - *é um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante [...], o corpo não 'é' apenas um dado biológico, mas ele 'está' em constante comunicação e relação com o mundo social* (Prout, 2008, p. 225).

> Reconhecer o corpo como componente importante da ação social nos permite reconhecer que os bebês são atores sociais competentes, tendo em vista que o corpo é para eles não só meio de comunicação, mas sobretudo, uma forma de ser e estar no mundo, de colocar-se em relação com o outro e produzir cultura. (Coutinho, 2010, p. 232)

Nesse sentido, Richter & Barbosa (2010, p. 87) nos provocam a reflexão quando afirmam que "os bebês sabem muitas coisas que nós, culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber". O quê sabem os bebês, afinal, que não compreendo como 'saber'? À primeira questão, imediatamente, apresenta-se uma segunda: afinal, quem são os bebês, enquanto sujeitos sociais? As suas formas próprias de interpretar, significar, se expressar e comunicar emergem do corpo e acontecem por meio das relações infraverbais nas quais se implica [...]. Aí reside

o ponto central na compreensão da criança pequenina, de suas necessidades, direitos e, consequentemente, na escolha do modo como me disponibilizo para essa relação, para a partilha de saberes e aprendizagens; logo, também para o ato de educar. Ao mesmo tempo, é a porta de acesso, o canal de manifestação e constituição da singularidade genuína da pessoa por meio da relação com o mundo e os outros. O bebê e a criança pequena, em seu singular e intrínseco modo de ser impõe a corporeidade à escola. Algo que parece tão óbvio e elementar representa, entretanto, o *furinho na barragem*. Ou seja, o *furinho* que provoca a ruptura da 'barragem da primazia da racionalidade' ao ser infiltrada, permeada por novos elementos sensoriais na relação, outros canais de expressão e comunicação mobilizados por um modo integral de perceber o mundo, que exigem do adulto uma atitude de escuta e presença, uma disponibilidade da ordem do sensível e, por fim, exigem uma educação pautada por novos valores que provoquem e contribuam ao emergir de novas relações sociais.

Assim que, em um contexto histórico-cultural contemporâneo marcado por transformações de toda ordem, conquistas legais, sociais e pela emergência de novas concepções educativas, ao introduzir o corpo, na pessoa do bebê, como entidade inegável e exclusiva de comunicação, no âmbito escolar – ou seja, em uma relação que tem como premissa seu caráter educativo –, a escola vê-se obrigada a rever suas concepções de educação, suas práticas pedagógicas e, por fim, a abrir-se à vida, com tudo o que isso representa.

Não consigo me furtar o prazer de brincar de imaginar, e partilhar com o leitor minha mal disfarçada diversão, com a analogia do 'vírus' introduzido no sistema pela própria 'matrix', ao acolher o bebê em sua corporeidade, especialmente se considerarmos a negação do corpo, desde sempre, na instituição escolar, em sua lógica fragmentária e reducionista. Talvez revele esse desejo latente por me identificar com os "feridos pelo trauma de sua época, que ousaram levantar suas vozes clamando por um mundo mais saudável e justo" (Crema), ao me somar aos que se dedicam à emergência de um novo paradigma. Também na intenção de encontrar aliados na reflexão sobre o que representa a escola abrir-se à vida; assim como, a própria sociedade abrir-se a novas concepções de mundo, no qual se respeite o lugar e o modo próprio de ser da criança enquanto sujeito corpóreo, histórico de direitos, produtor e criador de cultura.

Em sua ávida fome de poder e controle, a moderna sociedade ocidental vigente projeta nas mentes o molde de uma educação escolarizada, desde o nascimento ao longo de toda a vida, na qual o destino da humanidade é 'sentar nos bancos escolares'. A menos que os responsáveis reconhecessem a atrocidade praticada – exigir ao lírio ser uma rosa.

Aqui, não me refiro a 'qualquer corpo', já que muitos 'corpos' visitaram essa instituição: o 'corpo utilitário', o 'corpo submisso', o corpo higiênico', o 'corpo psicomotor instrumental'. Refiro-me sim, ao corpo relacional, o corpo vivo com necessidades e desejos, o corpo do prazer, das emoções, do êxtase, da expressão livre e espontânea, do corpo que emana o vital do ser criativo, imprevisível e aberto, do corpo que toma iniciativa e se manifesta integrado, inteiro, no qual a 'alma habita', vivo. Este é o corpo do bebê e da criança pequena que a escola hoje se vê obrigada a acolher, ante a condição de seu 'direito adquirido' de estar nesse lugar. Ou seja, este corpo sim se rebela e é transgressor das normas instituídas quando não se encaixa na fôrma, traz a vida para dentro da escola, com a diversidade e criatividade que lhe é própria.

Merleau-Ponty vai justamente resgatar a noção de corpo vivido, há tanto tempo menosprezado pela filosofia e pelas religiões, atribuindo a ele o *"fundamento da nossa experiência no mundo, dimensão mesma do nosso ser"* (Rabelo & Alves, 2004, p. 182). Assim, encontramos em Merleau-Ponty uma verdadeira "filosofia da encarnação", em contraposição a uma filosofia reflexiva, que operou "uma cisão entre o contato sensorial com o mundo e a interpretação cognitiva do mundo" (p. 192).

Necessário esclarecer aqui o conceito de corporeidade, o qual se apresenta como um processo de totalidade do ser humano, para além do *corpo* entendido como componente biológico. A partir de diferentes concepções epistemológicas, identificam-se análises do conceito provenientes da fenomenologia, do materialismo dialético e do movimento pós-moderno. Encontramos na fenomenologia, principal referência no uso do conceito no presente estudo, significativa contribuição do filósofo Merleau Ponty (1945), ao longo do século XX. A este conceito, está relacionado outro aspecto fundamental, que é a concepção de *corpo* do autor: "[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo" (Merleau Ponty, 2011, p. 207). Para o autor, a corporeidade é o meio de contato humano com o mundo e preexiste ao pensamento e à socialidade. A corporeidade é entendida como a expressão e a comunicação corpórea do ser humano, por intermédio da qual apreende, participa, se relaciona e se constitue no/com o mundo.

A emergência do tema corporeidade, e mais especificamente na reflexão sobre a escolarização da infância, vem demarcar a perspectiva de superação da visão mecanicista fragmentadora do princípio da unidade do ser humano, ainda presente no âmbito educativo. Na perspectiva paradigmática do racionalismo, a construção do conhecimento, dentro e fora da ciência, determinou a separação entre o corpo e o espírito/mente, inscrevendo-se no indivíduo e nos sistemas de ideias. A ideia de corpo reduziu-se à ideia de matéria, que se tornou a substância do mundo físico coisificado e o espírito tornou-se um idealismo metafísico, desenraizado do universo físico.

Ao mesmo tempo, se estabeleceu uma falsa crença na dissociação entre os aspectos emocionais afetivos e os aspectos mentais-espirituais, acreditando-se que emoção e razão são experiências vividas separadamente, estando as emoções reduzidas à dimensão corporal/física. Logo, quando o corpo é expulso da escola, também os aspectos afetivos e emocionais são negligenciados e apartados de suas incumbências. A escola, por sua vez, reproduzindo e perpetuando o modelo de sociedade pretendido pelo capitalismo neoliberal, que busca a padronização, o funcionamento hierárquico e excludente baseado na competição, o desenvolvimento exacerbado da capacidade de produção em detrimento do respeito aos ritmos biológicos saudáveis e, por fim, da própria Vida.

Essa primazia da mente lógica sobre o corpo teria influenciado o desenvolvimento da própria ciência, que privilegiou a mente em detrimento do corpo, a cognição em detrimento da sensação, a razão em detrimento da emoção. Como descreveu Chauí, grande parte do desenvolvimento científico representou uma tentativa de *"posse intelectual do mundo"*. Para esta autora,

> A tradição filosófica jamais conseguiu suportar que a experiência seja ato selvagem do querer e do poder, inerência de nosso ser ao mundo. Fugindo dela ou buscando domesticá-la, a filosofia sempre procurou refúgio no pensamento da experiência, isto é, representada pelo entendimento e, portanto, neutralizada (Chauí, 2004, p. 473).

O desenvolvimento científico teria sido um esforço para domesticar a natureza selvagem do mundo, colocando tudo sob o controle dos cânones intelectuais. Seria como se o homem quisesse dominar o mundo natural, selvagem, colocando-se acima dele e controlando-o permanentemente.

Importante, pois, se faz pautar o tema, no intuito de possibilitar a aproximação à compreensão da singularidade do bebê e da criança pequena, o que passa pela necessidade da superação de uma visão simplificadora (que separa o que está ligado: disjunção) e reducionista (que unifica o que é diferente) e alcançar a compreensão do caráter indissociável entre corpo, afetividade, mente e o social. O movimento, nesse sentido, passa a ser refletido numa visão que considera o inteligível/mente e o sensível/corpo como dimensões indissociáveis constituintes da unidade do ser humano.

Foi longo o caminho percorrido, na construção desse campo argumentativo, para chegar até aqui, nesse ponto do tema em questão: a singularidade genuína do bebê e da criança pequena, e a ameaça que sofre na atualidade, na conformação educativa ainda vigente. Do percurso histórico e epistemológico do paradigma da modernidade e o contexto histórico e político da educação da(s) infância(s) no Brasil, passando pelas concepções históricas de criança e infância, pela institucionalização da educação e as implicações da escolarização da primeira infância, chegamos

aqui, na reflexão sobre o que representa a escola abrir-se à vida, provocada pela presença corpórea da criança.

A reflexão nesse contexto é pertinente, portanto, se considerarmos, como ponto de partida, a premissa dos direitos fundamentais da criança a pautar seu direito à educação. Ou seja, a educação oferecida à criança deverá ter como base a compreensão de seu caráter social prioritário, que assegure sua condição de ser criança, como pessoa de direitos – criança, hoje, protagonista de sua história e cidadã, e também "guardiã do templo da dignidade e de um futuro viável", nas palavras de Crema (2012).

A escola abrir-se à vida, pois, nessa perspectiva, significa aprender a compreender e respeitar as crianças em suas múltiplas linguagens comunicativas e relacionais; assim como, as transformações sociais necessárias para acolher, sustentar e oportunizar o desabrochar das potencialidades de cada criança. O poder intrínseco que nela reside se denomina - Vida. É algo tão poderoso, embora e talvez exatamente por ser óbvio, que a torna tão radiante, 'quase' irresistível ao olhar sensível. É, talvez, o elemento de poder, digamos assim, que o bebê humano traz como poderosa ferramenta de sobrevivência. Hoje, uma profunda compreensão desse tema tornou-se da ordem da ética e da noética, especialmente diante da banalização da Vida pela humanidade.

Assim que, as pesquisas científicas nas últimas décadas, com vasta literatura e o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas, têm revolucionado o olhar sobre os bebês e as crianças pequeninas e seus processos psíquicos de desenvolvimento. A Primeira Infância tem sido alvo de grande interesse no que se refere ao estudo do estabelecimento do sistema relacional precoce, sendo indiscutível o reconhecimento pelas ciências da importância do estabelecimento dos processos de vínculo-apego saudáveis para o desenvolvimento harmônico da criança. Temos cada vez mais conhecimentos acerca da complexidade de sua herança genética, dos seus reflexos e suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são potentes no campo das relações sociais e da cognição, temas esses indissociáveis.

Paralelamente às conquistas sociais e legais, o avanço na direção do esgotamento de uma visão de mundo predatória e o desabamento do paradigma da modernidade, tornam mais do que atual a teoria histórico-cultural de Vigotski para a compreensão dos processos de desenvolvimento psíquico infantil, em um momento em que toma relevo as questões afetas à qualidade da educação infantil. Mais do que a atualidade de seu pensamento, é impressionante sua consistência e valiosa contribuição ao estudo da escolarização da primeira infância, na medida em que sua teoria também corrobora para abalar os pilares das concepções educativas conservadoras, ainda vigentes, ao estudar o

desenvolvimento psíquico da criança na perspectiva histórico-cultural. Seus estudos trazem a análise para a ordem do concreto, do corpóreo indiviso em sua unidade e concretude, do aqui-agora, da vivência contextualizada e significativa, conectada à realidade vivida pela criança, respeitando e valorizando a presença educativa do outro, o adulto ou seus pares, e dependente das condições sociais e históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança.

Desse referencial, somado aos estudos da etnologia indígena, se extraem importantes contribuições para maior pertinência e profundidade à compreensão da cosmopráxis da infância indígena, destacando o *livre brincar – brincar-viver* na perspectiva da alteridade e socialidade da criança indígena; bem como, sobre a importância da construção de culturas regenerativas, as quais trazem (não tão) novos elementos essenciais para esse momento de transição planetária. Nesse sentido, Pederiva (2010) destaca em Leontiev, a importância da ação corpórea da criança para sua constituição, assim como, de sua intrínseca condição relacional; elementos-chave presentes na teoria histórico-cultural de Vigotski.

> Para Leontiev (1983, p. 2), somente a psicologia histórico-cultural conseguiu superar os problemas metodológicos existentes nas muitas faces da psicologia e efetivar a "[...] luta contra as concepções psicológicas idealistas, mecanicistas e biologizantes [...]". Ela representou o começo de uma verdadeira psicologia materialista científica, superou a hipótese paralelista que conduz à compreensão da psique como um epifenômeno, o determinismo fisiológico que reduz a psicologia à fisiologia e as hipóteses dualistas de interação psicofisiológica, que afirmam que seria possível a ação da psique imaterial sobre os processos materiais que ocorrem no cérebro (Pederiva, 2010, p. 27).

Como traz Prestes (2010), ao referir-se à preocupação de Vigotski com o desenvolvimento psicológico infantil e sua relação com as atividades humanas, em seu trabalho intitulado *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança*, no capítulo denominado *A palavra e a ação*, quando "questiona a frase do evangelho segundo João (1:1-3) – "no princípio era o verbo"- e diz que não podem existir dúvidas de que a palavra (o verbo) não está no início do desenvolvimento da razão. O intelecto prático é mais antigo do que o verbal; a ação é anterior à palavra, até mesmo uma ação mental é anterior à palavra mental" (Vigotski, 1984, Apud, Prestes, 2010, p. 155). Nessa perspectiva, denota-se importante referência ao desenvolvimento na primeira infância, quando a criança vive, por meio da ação, a exploração e descoberta do mundo e do outro, daí constituindo-se como pessoa, coprodutora de cultura, a partir de suas *vivências*. Essa ação refere-se às suas múltiplas linguagens comunicativas que ocorrem por intermédio do que se denominam canais sensoriais multimodais e

bidirecionais[136] de relação com seu meio social e cultural. Assim que, o valor educativo de uma situação se dá na ação traduzindo a realização de uma intenção; mas, para que uma atividade seja intencional, torna-se imprescindível a motivação em sua realização, o desejo e a curiosidade devem estar presentes, devem poder se manifestar no impulso à ação.

Conforme analisado por Prestes, no estudo de Vigotski sobre o papel da atividade no desenvolvimento psíquico, teve início a categorização dos tipos de atividades mais adequadas ao princípio de guiar o desenvolvimento da criança e, a partir daí, o estudo sobre as especificidades da 'atividade de brincar' como *atividade-guia* para a formação da psique e da consciência da criança. Segundo a autora, a esses estudos dedicaram-se principalmente A.N.Leontiev e D.B.Elkonin (Rubinstein, 2007, p. 651, Apud, Prestes, 2010, p.155).

Referindo-se ao surgimento da brincadeira como situação imaginária, expressa na chamada 'brincadeira de faz-de-conta', Prestes argumenta que, para Vigotski, – é quando a criança começa a adiar a realização de seus desejos. Ocorre na criança o amadurecimento das necessidades não realizáveis na vida real. "Então, é o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente que faz surgir a brincadeira" (Prestes, 2010, p. 158).

> A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e como todas as formas da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigotski, 2008, p. 25, Apud, Prestes, 2010, p. 159).

Ou seja, para esse pensador, "na primeira infância há uma tendência para a satisfação imediata de seus impulsos e desejos [...] Assim, vemos que, para Vigotski a brincadeira tem dois aspectos importantes – o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento das funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva" (Prestes, 2010, p. 158).

> Segundo a expressão figurada de um estudioso, a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente; é claro, em diferentes sentidos dessa palavra. A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real (Vigotski, 2008, p. 36, Apud, Prestes, 2010, P. 158).

Depreende-se que a brincadeira séria da criança pequena, na primeira infância, se dá na sua ação sobre o meio. Seu processo de constituição ocorre por intermédio da relação com o ambiente,

[136] Estudos no âmbito das interações precoces vêm desenvolvendo essa compreensão sobre canais sensoriais multimodais e bidirecionais de influência recíproca, na qual ocorrem ajustes e regulação interativa mútua de comunicação do bebê com o outro, seja sua mãe, outro cuidador ou mesmo entre seus pares (D. Stern; Winnicot; Wallon; Montagner, outros).

sua história como ser humano está inteiramente ligada à sua capacidade de agir sobre o meio, de atribuir significado ao mundo. Ação e significação, pois, caminham e se constroem juntas como vivência. Ao agir sobre o meio a criança confere, pouco a pouco, significado às suas vivências. A maneira de vir a ser *humano*, pois, é estabelecer uma dinâmica relacional com o meio, investir nos objetos, no outro e ser investido pelo outro e atribuir-lhes significação.

Essa ação de brincadeira da criança pequena pode ser compreendida, portanto, como a gênese da atividade da consciência: "a imaginação [...], como todas as formas da consciência, forma-se originalmente na ação".

> A atividade-guia, segundo A.N.Leontiev, é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento. [...] Em suma, é exatamente no contexto das atividades-guias que surgem, em determinados estágios etários, as novas formações psicológicas que têm um significado primordial para todo o desenvolvimento da criança (Prestes, 2010, p. 162).

.

Citando D.B.Elkonin (2009), estudioso do desenvolvimento infantil e colega de Vigotski que também se dedicou a estudos das atividades da criança, a autora indica as atividades-guia relativas a cada faixa etária por ele assim apresentadas:

> Elkonin diz que a brincadeira na idade pré-escolar é a atividade-guia da criança, assim como a relação emocional e direta com os adultos é a atividade-guia dos bebês; da mesma forma que a manipulação de objetos é a atividade-guia das crianças até o surgimento das brincadeiras de faz-de-conta, por volta dos três anos (Prestes, 2010, p. 163).

Portanto, uma aproximação do tema com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski determina importantes contribuições e suporte ao desenvolvimento do campo argumentativo aqui apresentado.

> Segundo a perspectiva histórico-cultural, a prática social se transforma e se cristaliza em forma de atividade. É nela que se deve buscar compreender a condição de possibilidade de formação e de desenvolvimento da consciência, que se engendra nos mais diversos modos em cada atividade (Pederiva, 2010, p. 27).

A esse elemento de poder intrínseco às linguagens comunicativas e relacionais do bebê - a vida, soma-se e se constituem, simultâneos, a criação do campo de confiança, o que introduz o outro na constituição humana do bebê. O bebê necessita do outro para sobreviver, constituir-se e se desenvolver. O outro, em uma dinâmica vivencial educativa, é entendido como aquele que possibilita a

atividade-guia dos bebês como sendo "a relação emocional e direta com os adultos" e a "manipulação dos objetos como a atividade-guia das crianças até por volta dos três anos" [137].

Assim que, no que se refere ao contexto educativo em uma sociedade de ethos escolarizado, as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas vivências e experiências exploratórias do ambiente coletivo, dos brinquedos e com o outro, adulto ou seus pares. "Nas interações, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, a criança imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar" (Richter & Barbosa, 2010, p. 91).

Em seu estudo sobre *Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida*, Amorim (2002) destaca que mesmo para a aquisição de funções motoras ditas humanas, é necessário o outro. A alteridade é essencial ao ser e ao desenvolver humano. O outro e suas significações culturais co-constróem tais processos; e a aquisição em si representa a aquisição de ferramentas culturais e significações sociais que vão alterar suas relações com os outros e com o mundo.

O campo vivencial, relacional e exploratório do bebê e da criança pequena exige, pois, o estabelecimento de uma relação afetiva mútua, de confiança, com o adulto – a criação do campo de confiança. Este campo, com a criança pequenina, se dá mergulhado na corporeidade, na relação emocional corpórea da atividade-guia constituidora dos canais sensoriais relacionais multimodais e bidirecionais, acercando-se de um dos importantes aspectos da brincadeira, para Vigotski, que é o desenvolvimento da esfera afetiva. Será de relevante destaque a observação e análise dessa relação emocional corpórea da atividade-guia nos cuidados ao bebê e à criança indígena pelos seus cuidadores, assim como, o campo de exploração do ambiente pelas crianças pequeninas, como será demonstrado mais adiante.

Segundo Prestes, Vigotski atribui importância aos impulsos e motivos que estão relacionados à brincadeira, empreendendo a constante unidade afeto intelecto em seus trabalhos e critica a posição de que o desenvolvimento da criança seja visto somente pelo prisma das funções intelectuais: "qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro" (Vigotski, 2008, p. 24, Apud, Prestes, 2010, p. 157).

O bebê, portanto, é o próprio corpo (não 'possui' um corpo), o qual se manifesta em existência somática, experiência psíquica e essência fundamental do ser humano, conectadas e integradas em

[137] O conceito de atividade-guia e sua correspondência na faixa etária é indicado em citação na página 99 deste trabalho.

sua dinâmica interativa histórico-cultural. "Antes de qualquer coisa, a existência é corporal [...] e o processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do homem" (Le Breton, 2006, p. 7-8). Por seu intermédio, apreende as significações ligadas à percepção-ação, uma significação não equivalendo à representação, mas estando manifestada no e por meio do corpo.

> [...] afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como esses elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo, ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (Barbosa, 2006).

Assim, na noção de corporeidade, a pessoa corporificada está intimamente conectada ao mundo, em processo relacional, o corpo representando a interligação eu-outro. A constituição da subjetividade depende do outro, da história e da cultura. Destaca-se a relação dialógica da pessoa, em que o corpo é tanto a coisa significada, como significante; o corpo é tanto feito significado pelo sistema semiótico como representa um sistema semiótico.

Para Charlot, os bebês nascem submetidos a esse imperativo de aprenderem, de penetrarem em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, [...] que se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelo outro (Charlot, 2000, p. 53). Por isso os bebês trazem, ao nascer, os elementos constitutivos do jogo relacional com o mundo.

> Nessa perspectiva, as linguagens são apreendidas pelas crianças muito cedo nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Além disso, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos. Considerando que a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é "exterior", é necessária a mediação do outro. Aqui, "a educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente" (Charlot, 2000, p. 54, Apud Barbosa, 2006).

3.2.2 A corporeidade no *educar* & *cuidar* da criança em culturas escolarizadas

Como visto, são imensos os desafios e longo o caminho a percorrer até que as instituições de educação infantil, e mais especialmente as creches, tornem-se espaços efetivos de promoção e defesa dos direitos e cidadania das crianças. Novas legislações em defesa dos direitos das crianças contribuíram para mudanças no quadro das políticas públicas para a infância. A legitimidade da creche como instituição de educação infantil é reafirmada pela LDB, a qual reitera o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, expressos na Constituição (1988) e no ECA (1990). A partir de então, em inúmeros outros dispositivos legais são assegurados os direitos da criança de 0 a 3 anos, no

atendimento institucional denominado creche, ainda que este termo tenha sido utilizado de maneira equivocada para identificar uma instituição revestida do estigma da filantropia.

No ano de 2006, o Ministério da Educação apresenta a necessidade da indissolubilidade entre cuidar e educar, por meio do documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação*,

> Não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ensino, ou conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica (da creche), por sua vez, não são objetos abstratos, de conhecimentos desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via de transmissão oral, de ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros, em que entram em jogo a iniciativa, a ação, reação, pergunta e dúvida, a busca de entendimento (Didonet, 2003, p. 6-9).

Diante da discussão, tão presente entre os educadores brasileiros, sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o cuidar e educar nos defrontamos com a necessidade de trilharmos novos caminhos, pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, a fim de amadurecer uma concepção educativa que reconheça a vida humana integrada, entrelaçada com o mundo natural no diálogo profundo consigo mesmo, com o outro ser e com a sociedade.

Um "cuidado que educa" parece o reverso da moeda da mesma dicotomia, e visa atender a alguma necessidade da escola justificar a introdução, em seu universo, de algo da ordem do afeto; como se o 'cuidar' necessitasse do educar para ter valor. Por que insistir em uma falsa unidade, na tentativa de explicar? Acredito que seja para manter as coisas como estão e não ir direto ao ponto: a educação deve se transformar profundamente, radicalmente, a partir de outras bases. Uma transformação, conforme já dito, de ordem paradigmática.

O desafio que enfrentamos hoje em relação à educação das crianças de zero a três anos que vivem e convivem coletivamente nas escolas infantis é o de avançar para além do anúncio do cuidar e educar, em busca de práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizadora de unidade do ser, em ambientes de aprendizagem unificadores, significativos e respeitosos aos modos próprios de *ser criança*.

Na atualidade, ainda é forte no interior das creches a dicotomia entre as ações de cuidado e educação. O equívoco e as distorções são graves: o cuidar é considerado como atenção ao 'físico' visando a higiene e o 'bem estar', portanto, como algo simples de realizar e atividade de menor valor,

que não demanda qualquer tipo de preparo, além de uma certa dose de paciência. O corpo é 'coisificado' e desqualificado em seu valor educativo, denunciando o ranço da primazia da razão e a dicotomia intelecto afeto.

> A injusta estrutura social brasileira espalha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e "status", dado que a elas é atribuído um menor valor que àquelas denominadas educativas. [...]. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar (Ferreira, 2003, p. 10-11).

Os cuidados corporais são diretamente relacionados à mesma negligência com que é tratada a afetividade, expressa na equivocada afetividade entendida como "paparicação deste ser frágil e incompleto". Quanto à educação, esta é ressignificada como pedagogia de caráter moral disciplinador tendo em vista o ingresso das crianças em grupos posteriores à creche e/ou pré-escola.

As observações e os estudos empreendidos nesse campo têm evidenciado que os educadores caracterizam sua prática pedagógica de modo dicotomizado. Em um determinado momento cuidam e em outro realizam atividades pedagógicas, demonstrando uma visão fragmentada e compartimentalizada do modo de ser e aprender do ser humano. Evidenciam o desconhecimento sobre as especificidades e características de desenvolvimento dessa pessoa bebê, bem como caracteriza a dificuldade em perceber, de fato, como se dá a relação cuidar/educar. Menos ainda, que se trata de uma ação educativa única.

A fim de ilustrar, não só a dicotomia, como também uma abordagem integrada da educação de bebês, segue-se um interessante relato de uma atividade cotidiana na creche:

> Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 e 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminada essa rotina, as crianças ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade era propiciada a elas de ter alguma autonomia na situação, desfrutar o prazer da água no corpo, interagindo e brincando umas com as outras.

A organização dessa situação de cuidado, altamente cerceadora de qualquer movimento expressivo, estava claramente ensinando as crianças a serem submissas e passivas, sem qualquer

iniciativa e autonomia; para não falar da situação no mínimo constrangedora e desprazerosa a que estavam submetidas.

> No trecho seguinte, a pesquisadora esclarece como a rotina do banho, presente nas creches e pré-escolas, pode possibilitar outro tipo de cuidado, no caso, mais humano, e de educação. Percebam, durante a leitura do trecho, a necessidade de formação do professor de Educação Infantil para lidar com um momento fundamental para o desenvolvimento das crianças: o banho. Imaginem quantos conhecimentos são necessários ao professor para proporcionar aos meninos e meninas práticas de cuidado que favoreçam a educação, pois voltadas para o seu desenvolvimento integral: Essa mesma rotina do banho pode ser trabalhada de forma completamente diversa. O ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a oportunizar às crianças o desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si próprias e às outras. Podem ter ocasião de experimentar a textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas. Podem ajudar os outros ou cuidar deles, ou serem cuidadas por eles... Com isso, estaremos exercendo um cuidado/uma educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções (Rossetti-Ferreira, 2003, p. 10-11).

É evidente a abissal diferença entre as sociedades de ethos escolarizado e não escolarizado, a educação nesse modelo escolarizado comparativamente às experimentações e vivência corporal das crianças indígenas em culturas de ethos caracteristicamente não escolarizado, como será demonstrado mais adiante (capítulo 9), quando podemos observar a verticalidade na organização livre de pequenos grupos de crianças de faixas etárias diferentes, oportunizando os cuidados entre pares, a aprendizagem da responsabilidade e senso de participação nos cuidados dos maiores com os menores, a autonomia e o exercício da tomada de iniciativa pelas crianças, a aprendizagem pela observação e experimentação dos menores seguindo a exploração de habilidades e execução de praxias pelos maiores, entre tantas outras diferenças contrastantes. Cada uma dessas realidades, evidentemente, tem consequências e desdobramentos significativos, tanto em sua constituição como pessoa quanto nas relações que estabelecem na coletividade a qual integram e, por sua vez, na formação daquela sociedade.

Necessário, portanto, o entendimento da corporeidade como constituinte relacional do ser humano. Como entidade de base ao estabelecimento da comunicação, o bebê e a criança pequena interagem e estabelecem relações com o mundo do outro e a realidade dos objetos como fenômeno corporal consciencial que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva. Vive desejos, necessidades, pulsões, conflitos, ambivalências, através de seu universo relacional; a partir do qual são apreendidas percepções, sensações, informações, que interferem e constróem a

comunicação do ser com o mundo recíproca e concomitantemente, determinando suas possibilidades de desenvolvimento pleno. De modo que, os bebês agem e se comunicam culturalmente, apesar de não terem ainda adquirido linguagem e pensamento verbais.

> Maurice Merleau Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavra e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. [...] O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora (Santin, 1987, p. 26).

Como fundamenta a perspectiva fenomenológica em Merleau Ponty, o princípio do uso do corpo deve ser substituído pela ideia de ser corpo, isto é, viver o corpo, sentir-se corpo. Conforme analisa Santim:

> Não sou um **eu** ou uma **consciência** os proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem o uso que bem entendem como qualquer utensílio. A corporeidade, [...] deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Pode-se, assim, explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo. Talvez se pudesse inverter o enunciado dizendo que o corpo se manifesta como um eu. Ou, ainda, pode-se dizer que o eu vive o corpo e vive corporalmente, em lugar de dizer que o eu usa o corpo ou o eu ocupa o corpo (Santin, 1987, p. 50).

O movimento corporal, portanto, é a característica existencial da criança, a expressão deste ser em sua totalidade, sendo sua primeira estrutura de relação com o meio. Nessa relação com o meio, a inteligência será desenvolvida juntamente com a aprendizagem e a coprodução das noções e conhecimentos próprios da cultura vigente.

O corpo, como corpo próprio ou vivido, possui uma intencionalidade operante que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual os sentidos se intercomunicam. A integração dos sentidos só pode ser explicada por ser um único organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual coexiste (Gonçalves, 2000, p. 66).

É corporalmente que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Corporalmente ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação.

A ação é a forma mais concreta de relação que a criança possui com o mundo exterior. Nessa relação, se constrói a consciência dos resultados das experiências de suas interações com o adulto e outros objetos. Tanto se a situação educacional, formal ou informal, for determinada ou sugerida por um adulto, quanto se for escolhida pela criança, ela se encontra diante de um problema que só poderá ser resolvido pela sua ação.

"A dinâmica da ação é uma dinâmica corporal, pois o indivíduo não é corpo e alma, mas um movimento existencial [...] um conjunto de sistemas de informação e de comunicações abertas para o mundo" (CARNÉ, 2000). É a ação que expressa a intenção. A ação permite apreender, reconhecer e construir a realidade do mundo material, a totalidade dos objetos e do espaço. Tanto o conhecimento quanto a compreensão procedem da ação.

A ação é definida como sendo o ponto de partida de todos os processos de conhecimento e desenvolvimento. "Como a ação é o princípio dinâmico de todo o desenvolvimento e de todo conhecimento, é a partir da linguagem corporal que se elaboram e se estruturam as diferentes linguagens socializadas" (CARNÉ, 2000) que existem na nossa cultura e que não são somente a linguagem oral e escrita, mas todo o sistema de comunicação utilizado em sociedade; entre essas formas de comunicação, a linguagem do corpo e da ação possui um significado vital.

Nessa perspectiva, hoje é reconhecida a estreita relação entre a tonicidade e as emoções, entre tônus e psiquismo; noção esta devida a Wallon (1995) e desenvolvida por Ajuriaguerra (1970). Por sua vez, com base na teoria histórico-cultural de Vigotski, soma-se a essa compreensão, a da unidade afeto intelecto, constituindo-se aí a compreensão de unidade relacional no desenvolvimento do bebê.

Nessa ótica, é útil o conhecimento de alguns aspectos da psicomotricidade corporal, como o funcionamento integrado dos sistemas corporais. Saber que os músculos, mesmo em repouso aparente, estão em atividade, ainda que esta não se traduza em gesto ou movimento, ajuda à compreensão sobre a comunicação não verbal. Esta é uma manifestação da função tônica. A função tônica tem a propriedade de regular a atividade permanente do músculo, a qual condiciona a postura e faz com que a musculatura esteja preparada para responder às múltiplas solicitações nas interações com o meio. Os estados e as mudanças emocionais estão em íntima relação com o tônus; bem como, também a conduta do outro atua na tonicidade. Os bebês e as crianças pequenas são especialmente sensíveis a essas transferências tônicas, denominadas *ressonância somática*[138], que é a capacidade de

[138] Op. Cit. Wallon, H. (1995). *Ressonância somática*: capacidade de regularização e harmonização do nível de tensão do músculo nas trocas presentes no diálogo tônico (afetivo-emocional) que se dá nos diversos tópicos de interação. Conceito semelhante ao desenvolvido posteriormente por Stern de *Sintonia Afetiva:* Ajustamento tônico-postural sutil, profundo e inconsciente entre mãe e filho.

regularização e flexibilização do nível de tensão do músculo nas trocas presentes neste diálogo afetivo-emocional que se dá nos diversos episódios de vivência. Portanto, há uma verdadeira troca entre as posturas da mãe/pais ou cuidador e o tônus muscular que lhe é correlato.

Estudos mais recentes[139] vêm demonstrando que a relação adulto-bebê, especialmente estudado em díades mãe-bebê, revela tanto o comportamento do adulto quanto o do bebê no estabelecimento conjunto de uma comunicação por meio de regulação mútua. Esta regulação acontece por meio de canais sensoriais multimodais e bidirecionais que se modulam como uma dança corporal interativa[140], de influência recíproca, por meio do olhar, da altura e entonação da voz, da palavra e da prosódia (cordão umbilical acústico); da proximidade/distância; da manipulação dos objetos, levá-los à boca, do contato pele a pele (toques, pressões, carícias, cócegas, beijos, abraços) e do *diálogo tônico*[141], ou seja, trocas mediadas pelo modo de segurar e sustentar o bebê, mudanças posturais, intensidade do toque, implicação e disponibilidade no contato e a maneira como o bebê expressa suas demandas e necessidades e a maneira como sua mãe/pais (ou cuidador substituto) as responde. O adulto, mais especialmente a mãe ou cuidador principal, quando possível, desempenha importante função na qualidade e na organização desses mecanismos reguladores e o bebê experimenta suas capacidades de aprender e se comunicar. Os sentimentos e a maneira como estão, em termos psíquicos, os componentes da relação têm um papel extremamente significativo na qualidade da dinâmica estabelecida. Este ajustamento sutil, profundo e inconsciente entre adulto/cuidador e bebê, mais comumente entre mãe e bebê, exige certas competências-alicerce[142] do bebê, certa organização psíquica do outro, assim como condições familiares e sociais minimamente saudáveis, para seu pleno desenvolvimento.

Foram desenvolvidos conceitualmente, especialmente por Stern (1997), três outras dimensões de grande valor na relação adulto e bebê, determinantes na qualidade da relação, logo, do atendimento às necessidades da criança: *holding* – modo de segurar o bebê e sustentá-lo, dar-lhe contornos nas sensações táteis, carícias, toques. Podem ser observados no colo, nos embalos, nas brincadeiras e jogos corporais, nos ajustes tônico-posturais entre cuidador e bebê. E *handling* – maneira como o bebê

---

[139] Autores que desenvolvem conceitos como: a *Constelação da Maternidade,* a noção de *Sintonia Afetiva*, de *Microeventos,* e outros, com: Stern, D. *A Constelação da Maternidade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Também os conceitos de *Holding* e *Handling* e o da *Preocupação materna primária* com: Winnicott, D. W. *De la pédiatrie à la psychanalyse.* Paris. Ed. Payot, 1969. Ainda, o conceito de *Competências-Alicerce* do bebê, por Montagner, H. *A vinculação, a aurora da ternura.* Lisboa: Epigênese e desenvolvimento, 1988. E tantos outros. Mais informações disponíveis na Dissertação de Mestrado: Silva, C. F. *Padrões Corporais Interativos mãe-bebê na depressão materna. Pág.114, 115.* FS/UNB, 2003.

[140] Mais informações disponíveis na Dissertação de Mestrado: Silva, C. F. *Padrões Corporais Interativos mãe-bebê na depressão materna. Pág.114, 115.* FS/UNB, 2003.

[141] Idem, Op. Cit. Wallon, H. (1995). *Diálogo tônico*: modulação tônica do ajustamento sutil e profundo entre mãe e bebê.

[142] Conceito desenvolvido por Montagner, H. *A vinculação, a aurora da ternura.* Lisboa: Epigênese e desenvolvimento, 1988. Define como núcleos de capacidades iniciais por meio dos quais o bebê em desenvolvimento capta, combina e integra as trocas com seu meio, tornando-as suas singularidades. São elas: Atenção visual constante; Impulso à interação; Comportamentos de afiliação; Organização estruturada e focalizada do gesto; Capacidade de reproduzir e imitar.

é tratado, manipulado, cuidado, gestualidade, arrumar e trocar o bebê, assegurar o conforto do bebê. E o *timming* – a sincronia de expressões e gestualidade é o elemento que serve de base para o envolvimento afetivo, uma organização temporal, co-ação e, como em um diálogo, a troca de posições comunicativas entre cuidador e bebê, que podem se manifestar de modo: sincrônico ou assincrônico, bem como diacrônico: quando a relação é caracterizada por descontinuidades, não-transformação da relação (congelado) e repetição compulsiva da sequência relacional.

Esses elementos são de extremo valor educativo, pois constitutivos da pessoa e importantes referências da expressividade humana que podem auxiliar na melhora da qualidade das práticas sociais e educativas ao elucidarem alguns aspectos que compõem o 'educativo' do 'cuidar'. São esses alguns dos componentes do ato pedagógico denominado "cuidar": a experiência do diálogo tônico, da ressonância somática, das possibilidades de manipulação e exploração livre dos brinquedos, do jogo linguageiro da expressividade do bebê em suas relações com o outro, que é vivenciada em diversas oportunidades no dia a dia. Para citar alguns exemplos desses momentos, no âmbito escolar: no ato de trocar a fralda, na hora do banho, ao ninar o bebê, ao acolher seu choro, sustentá-lo no colo, trocar suas roupas. Essa presença e disponibilidade mútua é o diálogo mais íntimo e autêntico entre o adulto e a criança. Aquele que a essa experiência já se entregou verdadeiramente, em um encontro de almas, sabe da delícia que é: ser o que se é, na única idade em que se pode ser plenamente o que se é.

Vale destacar, algumas importantes e interessantes considerações indicadas por Stern (1997), que podem ser norteadoras de uma saudável prática educativa de bebês:

1. As ações interativas expressam motivos reguladores do envolvimento;
2. A microrregulação mútua do afeto e da ativação é etapa básica de um processo regulador que dura segundos;
3. Na maioria das interações quem modula a relação é aquele que está falando, vocalizando ou alterando um padrão não verbal;
4. O comportamento é responsivo ou contingente a um comportamento precedente de até 3 segundos;
5. O comportamento da mãe ou cuidador pode ser ou não responsivo ao comportamento do bebê, e vice-versa;
6. Observações possíveis: as expressões faciais, assim como o tom e o volume da voz que acompanham as posições corporais; os lugares anatômicos e os padrões de toques mútuos;

7. A regulação da excitação e ativação: se a mãe ou adulto cuidador está super-regulando a relação, se apresenta prontidão excessiva para envolver-se, ou alheiamento, se força a iniciação e manutenção do envolvimento, se consegue interpretar os sinais do bebê.

É assim que os aspectos prosódicos, visuais, olfativos, gestuais, motores, tônico-cinestésicos, táteis e verbais desempenham um papel determinante na construção do processo linguageiro do bebê e da criança pequena. As percepções desses aspectos possibilitam diferentes leituras, interpretações que irão ser constitutivas do sujeito, e poderão também ser determinantes na prática educativa que as acolha e respeite-as. Essas condições que sustentam e promovem as relações e as vivências, sociais e/ou pedagógicas, por meio das várias linguagens são captadas pelo bebê. A linguagem imbricada na estrutura desvela o sujeito e revela seu desejo ao outro; é a esta linguagem, do outro, que o bebê se põe a escutar, a se comunicar e trocar.

> Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Momentos como banho, sono, alimentação, troca de fraldas representam tempos e espaços privilegiados de contato das crianças com os adultos presentes nas creches e pré-escolas e também com as outras crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas, cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de aproveitar cada situação para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, inclusive, momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas (Rossetti-Ferreira, 2003, p. 10).

É fundamental, portanto, a compreensão de que as práticas entendidas como cuidado estão interligadas às práticas denominadas de ‘educar’ de tal modo que, na verdade, é uma só ação pedagógica, por meio da qual se proporciona a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos, o desenvolvimento da autonomia, a percepção do mundo e a atuação sobre ele.

É, pois, a força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de mais "demasiado humano" para abordar o respeito à infância que constitui a inovadora relação dos adultos com as crianças, direito que tem sido negado quando precocemente são transformadas em escolares, ou quando se contrapõe o educar e o cuidar.

Esses elementos demonstram o lugar fundamental que podem ter as vivências educativas das múltiplas linguagens da criança: oral, gestual, plástica, visual, o brincar exploratório e de manipulação, a linguagem musical, escrita, virtual, etc.; como capacidade humana de compartilhar significados, especialmente considerando-se a necessidade de serem trabalhadas como sistemas simbólicos que têm funções sociais e estruturas específicas, que possuem acervos culturais ricos e importantes.

> [...] tendo em vista que [as múltiplas linguagens] cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas nessas instituições, bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais (Faria & Salles, 2007, p.61).

Antes de sermos capazes de falar, portanto, nos comunicamos com meios não linguísticos, e o fato de que a comunicação está pragmaticamente orientada, supôs um enorme avanço na ótica que considera a cultura, a comunicação e a educação, em sentido amplo, bastiões inegociáveis da construção do pensamento (RODRIGUEZ, C., pág. 18. 2009).

Conforme refere a autora, desde que nasce o bebê se encontra com o outro e com o mundo, de algum modo; dessa forma, começa a atribuir significados. Uma visão pragmática e funcional do desenvolvimento dessas características considera o sujeito em sua totalidade, em sua relação com o outro e com o mundo; constituindo uma unidade epistemológica vivencial - a triadicidade: o bebê, o outro e o mundo.

A atividade motora e sensório-motora, portanto, graças a qual a criança explora e maneja o meio, é essencial ao seu desenvolvimento e está intimamente ligado às experiências corporais, às modulações tônicas das vivências do corpo, à carga afetiva induzida pelo movimento e às situações do corpo na relação com o mundo, com o outro, com sua mãe (ou cuidador substituto que desempenha regular e constantemente o papel de mãe) – sua mais íntima e primária relação. Assim, o desenvolvimento humano passa pelo sensorial, pelo emocional, pelo perceptivo e pelas interações sociais, para transformar-se em representação e pensamento.

Considerando que, para Vigotski, a educação formal promove um tipo de mediação muito especial, conforme argumenta Moll (1992), na qual são fornecidas, de forma estruturada, as ferramentas psicológicas que determinarão a construção e/ou a reorganização das funções mentais superiores da criança, cabe refletir sobre a possibilidade de se pensar um espaço educativo de ensinos e aprendizagens que se utilize de elementos corporais de mediação da expressão e comunicação nesse triângulo pedagógico bebê-outro-mundo, aí compreendendo o "outro" como a mãe e/ou o educador, assim como seus pares, e o "mundo' como o espaço-tempo do meio e objetos do universo relacional do bebê. Elementos esses que poderiam ser compreendidos como um brincar corporal relacional e se constituiriam como ferramentas psicológicas que a relação pedagógica se utiliza, no espaço educativo, para apoiar o desenvolvimento da criança, na etapa de desenvolvimento em foco (zero a três anos).

Portanto, conforme Barbosa, essa 'pedagogia de bebês' torna imprescindível possibilitar encontros e visibilizar os modos particulares e as diversas formas de vivências, de exploração do ambiente e brinquedos, que se estabelecem no campo educativo. "Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças e isso exige dos adultos comprometimento e responsabilidade" (BARBOSA, 2002). Acrescentaria, ainda, a adequada formação, teórica e prática, que inclui o aprendizado da disponibilidade corporal empática e interativa, a capacidade de 'escuta' atenta e presente às manifestações exploratórias da criança, respeitar seu tempo e ritmo próprios, seu estilo ou modo próprio de descobrir o outro, o meio e a si mesmo.

Necessário, pois, uma relação da criança com um adulto que aceita, compreende e se permite estabelecer um diálogo autêntico. Autenticidade, disponibilidade e empatia não serão suficientes quando apenas teoria, mas ser-lhe-á imprescindível vivê-las, pois que lhe dará uma apreensão global da criança, numa relação de pessoa a pessoa, e lhe permitirá captar os caminhos fornecidos pelo menor gesto, pela postura, pelo olhar.

A educação de bebês deve, portanto, acolher seu ser integral, de maneira global e construída sobre o vivido, com espaço e tempo para seu movimento e suas possibilidades expressivas, exploratórias e criativas.

Isto posto, compreende-se que, ao mesmo tempo em que a condição de crise da pós-modernidade tem feito emergir a necessária transformação da instituição escolar, com os dispositivos legais e conquistas sociais impondo o necessário respeito ao cumprimento dos direitos fundamentais da criança e o atendimento às suas necessidades, têm também colocado em xeque a função social da educação, em pleno século XXI.

Nessa perspectiva, argumentou-se, pois, no presente capítulo que a escola tem seus pilares abalados e suas concepções colocadas em xeque ao: acolher o bebê e a criança pequena no seio do sistema educacional, considerar a indissociabilidade do educar e cuidar numa perspectiva única, conceber a criança enquanto unidade corpóreo-afeto-intelecto, adotar a premissa de que ela é um sujeito de direitos, cidadão, inteligente e capaz; assumir a necessidade de dialogar com a realidade social, histórica e cultural na qual está inserida. Tal condição que vem, pouco a pouco, se instalando, impõe à escola rever o modo como se estabelecem as relações em seu interior, suas práticas pedagógicas, o papel do educador em uma relação de pessoa a pessoa, suas concepções de educação, de criança, de infância e currículo.

Depreende-se, por aí, a importância da discussão pedagógica caminhar passo a passo com a reflexão sobre as dimensões sociais da educação já que, entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente, a relação não é de mera causalidade. A educação tem sempre um papel político. Seus dirigentes políticos têm ciência da força política da educação. Se os regimes políticos prolongam seus objetivos à educação, esta deve, por sua vez, apropriar-se de seu papel político. Para isso é preciso ter claro o papel e o projeto educativo da escola na sociedade, pautado no projeto de sociedade que se quer. "Subordinada, desde muito, às representações que o futuro adquire em cada situação histórica particular, a criança torna-se igualmente subordinada às estratégias políticas e governamentais relacionadas à construção desse futuro" (Freitas, 2002, p. 9).

O paradoxo se agudizará cada vez mais, entre o contexto/enredo e o que (não) fizemos deles. "Nossa matéria prima é a ausência. [...] Fizemos um mundo sem ruas para a infância e sem infância para as ruas" (Freitas, 2002, p. 7). Nesse sentido, o autor comenta que estamos sempre nos reportando ao mundo que *não criamos*, ou seja, aquele mundo no qual infância e sociedade convivem harmoniosamente. E diz, "Eis o 'realismo fantástico', fazendo uma analogia à história de Macondo, a fantástica cidade do fantástico livro *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Marques[143] e a inverossimilhança da situação na qual se encontra, desde há muito, mergulhada a infância, e essa personagem, a criança, que foi e é protagonista dessa 'realidade fantástica'. Uma realidade inacreditável que se tornou dado de realidade: "a incompatibilidade entre criança e sociedade se acentua" (Freitas, 2002, p. 8).

> Submetida a uma "razão de ser" assentada no futuro, no vir-a-ser, a criança e as instituições relacionadas ao seu cuidado adquiriram uma familiaridade com o precário e transitório cuja consequência é fazer com que nos indaguemos sobre a "razão de estar" da criança em instituições que operam mais eficientemente com a sua brutalização do que com a sua (re) educação. [...] O amanhã historicamente tornou-se um instrumento retórico da diluição das garantias fundamentais da criança (Freitas, 2002, p. 8).

Portanto, "é provável também que nos quedemos paralisados com o horror que perpetramos". Mas, mesmo assim, "deixaremos escapar um riso (encabulado) quando encontrarmos o lembrete que algum sábio tal qual Melquíades terá deixado: "essa é uma criança. É necessário cuidar dela todos os dias, para dar sentido à escola" (Freitas, 2002, p. 7).

[143]Em Freitas (2002): Num dos momentos mais significativos da trama Melquíades, uma das personagens centrais percebe o perigo inerente à doença do sono que se espalhava na cidade. O contágio trazia ao portador a impossibilidade de dormir. [...] Sem sono e sem sonhos evadia-se a memória. [...] Em tom de prudência alguns objetos começaram a ser identificados a fim de que não fossem esquecidos, simultaneamente, seus nomes e suas serventias. Mais tarde, quando a memória começou a voltar, Melquíades surpreendeu-se com tudo o que encontrou, inclusive os lembretes: "esta é uma vaca. É necessária ordenhá-la todos os dias para dar leite às crianças".

Considera-se, pois, expresso o modo próprio de ser do bebê e da criança pequena, em sua singularidade corpórea e suas múltiplas linguagens comunicativas e relacionais presente no aqui e agora da creche, essa pessoa traz para dentro do sistema escolar alguns sérios inconvenientes às concepções e práticas pedagógicas convencionais estabelecidas: a corporeidade que exige uma comunicação que não é da ordem do racional, que demanda envolvimento afetivo, liberdade de movimento, espaço e tempo para sua curiosidade e interesse por tudo, no seu tempo e do seu jeito, respeito por suas iniciativas e autonomia, outras formas de saber e a capacidade de aprender por outra via que não pela razão. Como refere Cavalcante, "a noção de interconectividade nos faz entender que a pessoa aprende não apenas pela razão, pelo intelecto, mas também pela sensação corporal, pelas emoções e sentimentos, pela intuição" (2006, p. 112).

Atender aos direitos e necessidades da criança significa acolher sua demanda por interações calorosas e verdadeiras, o que exige ao educador integridade e autenticidade. Por sua vez, essas qualidades são desenvolvidas por meio de um processo de desenvolvimento pessoal, da ordem do autoconhecimento e da consciência de estar vivo e de integrar, em comunhão com outros seres, um planeta vivo. A compreensão e, ainda mais complicado, o implicar-se com o outro a partir da vivência interativa com a unidade bebê, a unidade afeto-intelecto, unidade indivíduo-sociedade, unidade corp-mente exigem, pois, uma mudança paradigmática profunda do educador, de toda a instituição escolar creche e da própria sociedade.

Para um efetivo cumprimento aos direitos da criança e o atendimento às suas especificidades, a sociedade deverá desenvolver uma pedagogia que tenha como referência imediata a vida e se inspire nas leis universais que conservam os sistemas vivos e estabelece um modo de sentir e pensar que toma como referência existencial a vivência.

> Isso significa [...] que estamos saindo de uma visão mecânica, fragmentada, reducionista, linear, que separa o ser dos seus relacionamentos, para uma visão quântica em que os seres estão relacionados e interconectados, formando um complexo sistema vivo, uma teia em constante interação. [...] É indispensável, em nossa cultura, recuperar o sentimento de "socialização da vida" e gozo de viver (Cavalcante, 2006, p.109).

E complementa a autora, com propriedade: "o desenvolvimento da afetividade, da percepção ampliada e da expansão da consciência ética, deve ter prioridade absoluta". Tais componentes educativos traduzem valores pró-vida que "resultam do entrelaçamento do mundo instintivo, emocional e cultural, envolvendo poderosas cargas psíquicas de grande complexidade".

É o que esteve em jogo, desde sempre, e ainda está, na história da educação da criança: a humanidade, ao longo de sua existência, vive a experiência de valores contraditórios: antivida ou de proteção da vida. Para Cavalcante (2006), os primeiros limitam ou impedem a expressão do potencial evolutivo na forma natural da espécie e da vida, negando a individualidade e singularidade de cada pessoa, enfraquecendo a sua identidade, propiciando vivências desintegradoras de intenso vazio existencial. São poderosos esses valores e são os que têm prevalecido nas concepções de educação e nas abordagens pedagógicas ao bebê e à criança pequena, conforme visto ao longo do presente estudo.

Em contrapartida, os valores pró-vida propiciam uma profunda conexão nos três níveis de vinculação, dão estrutura à vida interior do ser em consonância com a relação com o outro e em comunhão com a natureza, o cosmo, mundo social e espiritual. É a única vertente coerente e consoante com a singularidade e a diversidade humana, logo com as especificidades da pessoa bebê.

São valores constitutivos do princípio biocêntrico, desenvolvido por Rolando Toro, que "nos chamam de volta à festa, para agirmos no mundo a partir da nossa necessidade de beleza, de afeto, de carinho, de ternura, mostrando que a realidade é o amor, e nos devolve o gozo de festejar e a coragem de amar" (Cavalcante, 2006, p.110).

Segundo a autora, sem separar a pessoa do mundo em que vive e de seus relacionamentos, o princípio biocêntrico reconhece a vida humana entrelaçada com o mundo natural no diálogo profundo consigo mesmo, com o outro ser e com a sociedade. O conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, espirituais, culturais e sociais. Mostra-se, portanto, importante referência teórica e vivencial capaz de nortear a busca de um novo paradigma para a educação.

> Criando ambientes de aprendizagem que facilitem a vivência dos processos intuitivos e criativos, que facilitem o *religare* do indivíduo com o universo, com a consciência cósmica – pois é por meio da intuição que são geradas as novas ideias – e possibilitando a vivência dos processos criativos é que teremos mais autoconfiança, mais capacidade de enfrentar os problemas, mais condições de preservar nossa integridade e nosso equilíbrio psicoemocional. Vivenciando os processos criativos estaremos possibilitando o surgimento de uma geração capaz de sonhar mais, sentir mais, inovar e imaginar um pouco mais, de uma geração mais sensível e criativa, capaz de refletir, de encontrar e criar soluções mais adequadas e duradouras para os problemas da humanidade. É essa capacidade de reflexão que leva o iindivíduo a aprender a conhecer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a fazer". E Toro ressalta o aprender a viver (Moraes, 1997, p.227. Apud, Cavalcante, 2006).

Cavalcante (2006), por sua vez, indica que,

> Na visão biocêntrica, a educação é vista não apenas no processo de ensino no âmbito escolar, mas acontecendo na família, no trabalho, nos grupos de convivência, na sociedade como um todo. Coloca-se no campo da formação humana, na vivência da vida em todas as suas manifestações. Acontece na pluralidade de espaço, tempo, de vivências onde as pessoas se formam. Somos, portanto, todos educadores.

Temos aí, portanto, alguns valiosos elementos que, tanto se contrapõem ao paradigma da pós-modernidade e, especificamente, ao monopólio radical da escola como *lócus* privilegiado da educação; quanto constituem um novo paradigma, ao mesmo tempo em que, em ressonância, vem se somar a compreensão considerada no presente capítulo de que o bebê, com sua unidade corpórea e genuína singularidade traz intrínseco em seu estado de ser, a resistência libertária ao monopólio radical da escola.

3.2.3. Corpo e cosmos nas sociedades ameríndias: *"um corpo feito de olhares"*

> Acredita-se que os Mebêngokrê vieram por meio de um buraco (fio) de tatu que interligava o espaço externo ao planeta Terra. Nesse sentido, a vida Mebêngokrê no planeta Terra possui, na contemporaneidade, a pintura *kaprã ok* (casco de tartaruga) como história fundante desse povo. O modo como o pensamento e a vida indígena estariam organizados no tempo e no espaço, decorre dos padrões em *kaprã ok* de forma mais evidente no corpo, nos objetos, que são tecidos a partir dessa referência hexagonal. [...]. As linhas hexagonais como imagem disparadora ao pensar formas de ver o mundo e compartilhar beleza – *mejkumerej* (Cabral, 2017).

Nas últimas décadas, a etnologia amazônica tem destacado a importância da "fabricação do corpo" enquanto processo de construção de identidades, discutindo a corporalidade e a noção de pessoa nas sociedades indígenas (Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro, 1979; Conh, 2000; entre outros), tornando-se um marco nos estudos antropológicos ameríndios. Diversos estudos, em particular os perspectivistas, salientam o lugar fundamental da corporeidade e dos atributos visuais do corpo como elementos definidores da sociabilidade em sociedades sul ameríndias; assim como, de sua rentabilidade para a compreensão dos modos como essas sociedades organizam sua vida ritual, cosmológica e social (Conklin 1996, Rival 2005, Turner 1995, Vilaça 2009; Viveiros de Castro e Taylor 2019).

Para tais sociedades, embora todos os humanos compartilhem corpos semelhantes, a ornamentação, a pintura e transformar o corpo é o que tece a complexa relação entre semelhança e diferença; estando relacionadas à construção do corpo social ou da "social skin" (Turner 1980). Nesse sentido, estudos etnográficos da Amazônia indígena contemporânea apontam a quase inexistência de representações do corpo (humano ou animal); isto é, formas materiais destacadas do corpo em gravuras, esculturas ou pinturas; já que, concebem a qualidade perspectivista, instável e altamente transformacional das formas corporais. Por isso, "elas

não representam os corpos; ao invés, elas fabricam corpos" (Taylor: Viveiros, 2019); como veremos mais detalhadamente a seguir.

> Além dos corpos animais e humanos, objetos e utensílios, incluindo as cerâmicas, são frequentemente pensados, descritos e decorados como corpos. Mais do que isso, eles podem apresentar diferentes estados de subjetividade. Alguns objetos dotados de alma ou vitalidade entram para o rol dos seres com capacidade de reflexividade, com consciência de si mesmo e dos outros e passam assim a ser concebidos como pessoas (Santos Granero 2012:30). Podem também entrar para o rol dos seres cujas formas corporais são altamente instáveis e relacionais, devendo ser o tempo todo refeitas ou reatualizadas, sob o risco de perderem sua agentividade (Taylor: Viveiros, 2019).

Assim, o corpo é a matriz de símbolos da sociedade e traz as inscrições do social; logo, "a fabricação, a decoração e transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social" das populações das chamadas Terras Baixas da América do Sul[144] (Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro, 1979).

O belo texto de Anne-Christine Taylor e Eduardo Viveiros de Castro[145], "Um corpo feito de olhares (Amazônia)" (2019), [o qual tomo emprestado para dar título a este capítulo], traz importantes e complexos conceitos elaborados no âmbito da teoria do perspectivismo ameríndio que serão úteis, e mesmo necessários, para melhor compreensão das questões afetas à corporeidade humana nas sociedades ameríndias como, especialmente, a noção de *fabricação do corpo*, intrínseca à cosmologia dessas culturas, desvelada por antropólogos que estudam os povos indígenas da Amazônia, como aqui reportada pelos autores citados; nomeadamente Viveiros de Castro, importante referência no presente estudo. Nesse belíssimo texto, os autores apontam importantes diferenças entre as culturas amazônicas e a tradição cultural ocidental nas noções de "corpo", "ser humano"/"humanidade", "pessoa" e "sociedade"; conceitos esses que serão, a seguir, brevemente examinados no intuito de ajustar as lentes de observação e compreensão da cosmopráxis dos povos indígenas Mebêngokrê-Kayapó; e assim, subsidiar as análises e discussão dos dados.

Diz-nos Taylor & Viveiros, que a maneira de conceber o corpo entre os povos indígenas das terras baixas da América do Sul se trata de "imaginar que sua forma é determinada pelo olhar dirigido a ele, em função da relação que se estabelece com ele". Neste caso, pontuam os autores, "o corpo humano não mais ocupa um lugar único e estável no esquema do cosmos, já que sua forma é

[144] A nomenclatura terras baixas não se refere à diferenciação feita por Stewart (1940), no Handbook of South American Indians, mas ressalto a importância do trabalho de Carlos Fausto a favor da superação da dicotomia TBAS X TAAS, na busca de uma visão continental, que ao invés de pensar em dicotomias, pense nas suas relações.

[145] O texto "Um corpo feito de olhares (Amazônia)" (2019), escrito para o catálogo da exposição do museu Quai Branly: *Quést-ce qu'un corps?*, tece interessantes argumentações em relação à corporeidade ameríndia amazônica, a partir de conceitos elaborados no âmbito da teoria do perspectivismo, utilizando exemplos de diversos povos amazônicos.

inteiramente relativa à perspectiva de um testemunho – humano ou não humano – fornecido pelo olhar do outro"; não sendo, portanto, "um atributo essencial de uma dada classe de seres".

Para os autores, esse entendimento da noção de corpo nas ontologias amazônicas tende a "atribuir uma posição de sujeito – calcada naquela própria aos humanos – a um grande número de seres não humanos, sejam eles espíritos, animais, plantas ou artefatos"; disposição essa, designada na antropologia pelo termo *animismo*. Essa disposição se baseia ainda na ideia de que "a aparência manifestada por outro ser é uma questão de perspectiva". Ou seja, enquanto «forma de relativizar a identidade dos existentes, o chamado "perspectivismo"» (2019, p. 770).

> [...] a identidade do corpo percebido depende da natureza do corpo da "pessoa" que está na origem do olhar. O corpo não pode, portanto, ser considerado fora de sua relação necessária com um observador em função de sujeito; mas, reciprocamente, nenhum sujeito pode ser concebido sem uma inscrição corporal determinada (*Ibid,* p. 770).

Assim, nos dizem os autores, de acordo com a posição na qual se encontra um outro, do ponto de vista de um sujeito qualquer; a natureza do corpo, por meio do qual esse outro aparece, varia. A linguagem visual utilizada para falar dos corpos alheios descreve *relações* entre seres animados, na qual a morfologia não dá ao corpo identidade específica. Destacam também que as sociedades da bacia amazônica "produzem poucas imagens tangíveis do corpo sob a forma de gravuras, esculturas ou pinturas; as quais não fabricam representações do corpo; antes de tudo, elas *fabricam corpos* (Fig.37).



Figura 37: Mulheres Kayapó com crianças no colo. Festa Bemp: Aldeia A'Ukre/PA (2021). Foto de Clarisse Filiatre. "O corpo é a produção mais valorizada na Amazônia, os adornos e as pinturas corporais manifestam seu caráter propriamente humano".

Isso quer dizer que, conforme o pensamento ameríndio amazônico, o corpo não pode ser considerado fora de sua relação com um sujeito ocular; afirmando a variabilidade da natureza do corpo, de acordo com a posição na qual se encontra um outro, do ponto de vista de um sujeito qualquer; aí residindo ponto chave na compreensão do perspectivismo ameríndio. Ou seja, "se há apenas uma forma de ser uma pessoa, existe incontestavelmente uma multidão de corpos" (*Ibid*, p. 778), trazendo à evidência as maneiras por meio das quais os povos indígenas da Amazônia pensam a diferença entre os corpos; referindo ainda ser essa diferenciação física entre sujeitos virtuais, o grande assunto da mitologia ameríndia:

> Ela postula a existência, no início, de uma única coletividade na qual se encontravam reunidos humanos, animais e plantas, mais exatamente o conjunto de "pessoas" virtuais antes de sua diferenciação corporal. Notemos, porém, que essas "pessoas" já possuíam algumas das características de seu estado futuro enquanto animal ou planta (por exemplo, tal pássaro já falava com uma voz cuja qualidade sonora evoca seu futuro canto), como se todos encobrissem já em potência a sua aparência e suas características de espécie, em suma, seu corpo específico. Não obstante, neste estado pré-natural encenado nos mitos, todos os existentes se acham ainda unificados por esse compartilhamento de uma humanidade comum, "humanidade" sendo aqui sinônimo de cultura. As narrativas contam como, na sequência, geralmente em razão de um incidente banal, essa comunidade se fragmentou, à medida que as diferentes espécies foram adquirindo sua forma e perfil etológico e se fecharam em si mesmas sem mais poder comunicar-se entre si e nem perceber-se como semelhantes, salvo em circunstâncias excepcionais. Após a dissolução desse coletivo primordial, as "culturas" de cada espécie tornam-se incomensuráveis, ao mesmo tempo sendo, do ponto de vista dos membros de cada espécie, sempre semelhantes (Taylor & Viveiros, 2019, p. 778).

Assim que, os ameríndios dispõem como horizonte de pensamento "um tempo e um lugar em que todos os sujeitos tinham acesso a toda a gama de recursos corporais" [...]. Com a especiação, "cada classe de seres herdou um fragmento apenas desse corpo primordial todo-poderoso, fragmento condensado em um corpo de espécie particular, articulado a um mundo também particular" (*Ibid*, p. 780).

Na compreensão dos autores sobre esses mitos, as maneiras distintas de habitar o mundo e percebê-lo, mediante "regimes corporais ou *habitus* etológicos" diferentes, está a razão dessas "culturas" terem se tornado herméticas umas às outras. Portanto, "A "natureza" a que um corpo dá acesso é assim determinada por sua própria "fisicalidade": cada corpo corresponde a um ambiente ao mesmo tempo físico e social – um mundo vivido – qualitativamente diferente". Ou seja, "a sociabilidade característica de todo sujeito virtual se realiza de maneira diferente segundo as propriedades do corpo de que ele dispõe" (*Ibid*, p. 778). Assim, concluem, "desde o ponto de ruptura

evocado nos mitos, cada corpo de espécie representa apenas uma modalidade de ser-no-mundo dentre todas aquelas possíveis" (p. 780).

Conforme Taylor & Viveiros (2019), a considerar a grade de leitura das relações entre os seres que faz a identidade do corpo em função de um esquema geral de "predação"[146], a partir do qual "só é possível ocupar, em face de outra criatura, uma destas três posições: a de predador, a de presa, e a de congênere"; a humanidade derivaria da suspensão ou da negação da predação, e não a precede. Para dizer que, a inimizade [enquanto relação de consumo agressivo] é dada, ao passo que a humanidade é produzida.

Entretanto, necessário se faz compreender o que significa "ser humano" nesse universo amazônico, em que «um corpo possa ser apreendido ou "visto" como humano». Os autores apontam diferenças nas noções de "pessoa" e "humanidade" entre as culturas amazônicas e a tradição cultural ocidental. [Nas cosmologias amazônicas] «o humano é a forma de toda criatura percebida como semelhante, quer dizer, como sujeito" (*Ibid*, p. 773). A humanidade é, dessa forma, um modo de percepção acessível a todos os tipos de seres e, de maneira nenhuma, uma espécie natural.

Na conceptualização dessas noções, por um lado os ameríndios mostram-se em certos aspectos mais restritivos; e, por outro, o domínio indígena do humano excede largamente o domínio ocidental. Referem que os termos usados nas culturas amazônicas para designar «pessoa» ou «ser humano» são, em primeiro lugar, etnônimos. Isso significa que, de modo mais restritivo, esses termos se referem inicialmente aos membros do grupo étnico, tribal ou local do enunciador, ou até mesmo exclusivamente os membros de sua parentela. As únicas "pessoas" reconhecidas são aquelas que possuem uma identidade cultural ou pertencem a um grupo específico. No entanto, as culturas amazônicas também têm uma percepção mais ampla do termo "humano", incluindo uma variedade de entidades para os quais a cultura ocidental não teria esse status, incluindo entidades não humanas.

Para entender o que significa «ser humano» na Amazônia, o autor argumenta que, numa perspectiva ocidental, um tipo específico de interioridade (alma, espírito, moral, etc.) é que define o humano – e não a natureza de seu corpo – este sim, associada à animalidade. Em contraste com a perspectiva ocidental, no pensamento ameríndio amazônico, "não é a dimensão subjetiva que forma o núcleo da «humanidade»". O que é essencial é a ideia de pertencer a um coletivo. "Dizer de uma entidade que ela é *uma pessoa* significa, antes de tudo, atribuir a ela uma qualidade de membro de uma comunidade: o «humano» só pode ser algo coletivo, e a «pessoa» representa um pedaço de sociedade antes de ser um indivíduo com caráter e destino individual" (*Ibid*, p. 774).

[146] Esquema esse fundado sobre uma amplificação metafísica da noção de cadeia alimentar: para crescer e existir, todo ser deve se alimentar de outros seres. A pulsão predadora é, portanto, inerente a todas as entidades vivas, sejam humanos, animais, plantas ou espíritos (Taylor; Viveiros, 2019, p. 771).

No entanto, convém destacar, a concepção de sociedade nas culturas amazônicas também difere da perspectiva ocidental. Na tradição ocidental, a sociedade frequentemente é vista como o resultado de vontades independentes e separadas que escolhem viver juntas, seu modelo fundamental é a comunidade livremente escolhida pelos seus membros; enquanto nas culturas amazônicas, "o modelo de coletivo ao qual se deve estar filiado para ser humano é o da espécie natural". [...] "Toda espécie – todo coletivo formado por existentes unidos pela aparência e pelo comportamento – forma uma sociedade. Reciprocamente, toda sociedade – a começar por aquela a que pertence o enunciador indígena – constitui uma espécie" (*Ibid*, p. 774).

Portanto, os autores apontam que o pertencimento ao gênero "humano" na Amazônia "é elástico na sua extensão e flutuante no tempo". Isso significa que o que é considerado humano pode variar de acordo com o contexto e as relações interpessoais: "[...] a qualidade de pessoa reconhecida em um animal ou planta pelo informante indígena pode ser negada no dia seguinte em outro contexto, sem que essa labilidade seja considerada desconcertante"

O reconhecimento de uma identidade dos [e entre os] membros de um coletivo, se constrói e se atualiza a partir da sociabilidade intrínseca às interações entre os semelhantes a si mesmo, e se exprime em modos de ação e em comportamentos que os mantém unidos e que pressupõem atitudes definidoras a um só tempo da subjetividade e do corpo de um sujeito. "Assim, a corporeidade humana e a subjetividade ou interioridade, antes de ser um princípio que justifica a posição de sujeito, derivam da qualidade de membro de um grupo. Elas são o efeito deste atributo e não sua causa" (*Ibid,* p. 774) (Fig.38).



Figura 38: Avó aplica urucum em partes do corpo pintado de seus netos. "Ser uma pessoa e, portanto, membro de uma sociedade, é possuir por isso as disposições para se engajar em diferentes formas de interação com outrem, e é também ter o corpo que se presta a isso" (Ibid, p. 774). Foto de Clarisse Filiatre

Recapitulando em síntese, daí depreende-se a noção do *coletivo* na centralidade do pensamento indígena amazônico, de onde emerge a compreensão de *humanidade* – "A humanidade é um modo de percepção acessível a todos os tipos de seres, e de maneira nenhuma uma espécie natural" – (*Ibid*, p. 773). É compreendida, portanto, não como não uma forma ligada de maneira estável e unívoca a uma espécie em particular, mas antes como "uma modalidade de existência aberta a todos os seres animados suscetíveis de fazerem sujeito. Logo, a tendência dos povos das terras baixas da América do Sul a "antropomorfizar uma série de entidades não humanas, a imaginá-las e, eventualmente, representá-la sob uma forma humana" (*Ibid*, p. 774), introduzindo o conceito de *animismo*. Dessas premissas, segue-se o entendimento de "um corpo humano como a materialização de uma relação de filiação ou de aparentamento, ou seja, de uma relação que não é nem de predador, nem de presa" – "o «humano» é a forma que toma um corpo de um parente ou de um congênere: de maneira mais geral, é a forma de toda criatura percebida como semelhante, quer dizer, como sujeito" (*Ibid*, p. 773). Ou seja, perceber o outro sob a forma de um ser humano equivale a compartilhar com ele uma posição de sujeito, o que supõe o reconhecimento de uma identidade entre si e o outro (*Ibid*, p. 784).

Nesse sentido, a noção de *sociedade* dos povos indígenas se baseia no modelo de coletivo em que se deve estar filiado para ser humano é o da *espécie natural*; ou seja, unidos pela aparência e pelo comportamento, se atualizando a partir de uma sociabilidade intrínseca às interações entre seres semelhantes; definidoras, a um só tempo, da subjetividade e do corpo de um sujeito. Logo, corporeidade humana e subjetividade ou interioridade derivam da qualidade de *membro de um coletivo*, um efeito deste atributo. Por conseguinte, ser uma *pessoa* significa atribuir a ela uma qualidade de membro de um grupo, pertencer a um coletivo, possuir as disposições que constituem a subjetividade desse coletivo: para se engajar em diferentes formas de interações; ou seja, dominar ferramentas de comunicação com seus semelhantes e de ação sobre eles; além de outras "faculdades", como a arte de ornamentar e pintar o próprio corpo e o de seus próximos (Fig.39). Portanto, tais disposições consistem em um conjunto dessas capacidades relacionais requeridas para pertencer a um coletivo.



Figura 39: Mulher Kayapó revestida de pintura corporal, aplicada com maestria por outra mulher, na ocasião da festa do Bemp. 2021. "Ser uma *pessoa* significa pertencer a um coletivo, possuir as disposições que constituem a subjetividade desse coletivo, como a arte de pintar o próprio corpo e o de seus próximos". *Foto de Clarisse Filiatre.*

À título de exemplo, faço referência à legenda de uma foto (n°7) no referido texto, que ilustra em parte as noções acima tratadas, de grupos indígenas na aldeia, sentados em círculo e compartilhando alimento, convivendo com algumas araras: "Grupo de índios, população araweté (1981-1983). O grupo local é concebido como uma espécie natural, e cada espécie é uma família" (*Ibid*, 2019, p. 779). (Fig.40)



Figura 40: "Membros de coletivos diferentes podem, entretanto, mudar de 'sociedade' por adoção ou familiarização. É o caso dessas araras, integradas ao grupo indígena". 2021 Foto de Clarisse Filiatre

Também faz parte desse conjunto de disposições que constitui a subjetividade de uma entidade-pessoa, ao ocupar uma posição de sujeito, possuir formas de conhecimento do mundo reconhecidas em uma dada cultura: tanto os saberes técnicos e sociais, como também os saberes mais esotéricos, que dizem respeito aos aspectos do mundo que não são imediatamente visíveis a

todos – especialmente os saberes depositados nos mitos; como, por exemplo, o conhecimento sobre a aparência precisa de um animal quando ele assume a posição de sujeito (*Ibid*, p. 775).

> Essas diversas aptidões inerentes à "personitude" atribuída pelos índios a outros humanos ou não humanos se acompanham de um correlato corporal: ser um sujeito (portanto um sujeito social, portador de cultura) é dispor de um corpo análogo ao dos humanos quanto a suas modalidades sensoriais, sua anatomia, sua organização interna e, sob certas circunstâncias, sua aparência (Taylor; Viveiros, 2019, p. 775).

Portanto, sintetizam os autores,

> A aptidão de interagir verbalmente, a consciência de ter (e de ver em seus semelhantes) um corpo de tipo humano, dotado de adornos, pinturas e ornamentos, o saber agir sobre outrem e sobre a matéria, o saber "metafísico" – tudo isso constitui uma interioridade desse "membro de um coletivo" que é a "pessoa", tal como ela é concebida pelos povos amazônicos. Um sujeito amazônico ou um humano, em resumo, é um ser que tem as propriedades corporais, as disposições e as aptidões necessárias (*Ibid*, p. 775).

Capítulo 4 – Cosmopráxis da infância indígena: outros mundos possíveis

4.1 O brincar-viver da criança indígena

4.1.1 O *livre brincar* e a educação escolar

O campo teórico de estudos sobre o *brincar* é relativamente recente, e traz aspectos essenciais à compreensão de sua importância para a criança em seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, emocional, social e de sua linguagem expressiva, relacional e comunicativa. Assim como, serve de subsídio para a elaboração de políticas educacionais, fundamenta métodos e práticas pedagógicas voltadas à educação da(s) infância(s); aqui apreendida como noção diferente do conceito de criança. Enquanto infância é a concepção ou representação social de determinado período inicial da vida, as crianças sâo os sujeitos inseridos nessa condição (Ferreira, 2008).

A brincadeira, o ato de brincar, enquanto conceito nativo que abrange uma gama enorme de significados e situações, não é uma categoria rígida nas sociedades ocidentais; e "se apresenta como um contraponto ao lazer, à noção acadêmica que norteia a formulação de políticas públicas voltadas para a "produção do lazer" » (Beltrão, 2003). Como pontua o autor, a brincadeira é o termo nativo que mais se aproxima da noção acadêmica lazer, o correspondente nativo de lazer.

A expressão [brincadeira] pode se referir tanto à brincadeira em si, como ao trabalho profissional prazeroso, ou o cumprimento de certas obrigações sociais, como um espaço-tempo de sociabilidade no encontro entre amigos. Ou seja, quando há possibilidade de interromper a rotina cotidiana e desfrutar o "direito à preguiça" (Lafargue, 1999); a brincadeira caracteriza esse momento de atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma (Bomtempo e cols, 1986; Friedmann, 1996; Negrine 1994; Kishimoto,1999; Alves, 2001; Dohme, 2002). Brincadeira aqui tomada como "fazer humano", cultura compreendida em seu sentido mais amplo, experiência vivida em tempo e espaço construídos geográfica e históricamente.

Até a década de 80 do século XX, mesmo com dificuldades de diferentes ordens, ainda se usufruía das brincadeiras mais livremente, especialmente ao ar livre, quando as crianças nas cidades ainda podiam 'brincar na rua', em seus bairros residenciais, ao menos no que se refere a certo estrato social de infância. Hoje, a situação se inverteu e o brincar ganha outras conotações, possibilidades e limitações. As condições socioeconômicas da população se transformaram, com a exclusão produzida pelo crescente desemprego (Chauí, 1999), somado ao recrudescimento nos índices de violência, no compasso do aprofundamento das desigualdades sociais, intransponíveis no *status quo* instaurado na

Modernidade e vigente nas suas lógicas subjacentes até aos dias de hoje, tendo como consequência um aumento permanente do conflito social. Assim como, a formulação de políticas públicas voltadas para a "produção do lazer" (Marcellino, 2001), que também modificam o quadro onde se inscreve a brincadeira.

Nas sociedades ocidentais, com a ascensão do modelo socioeconômico do capitalismo e a expansão da industrialização, ocorre uma mudança da função do ócio na modernidade e os conceitos de brincadeira e lazer são estabelecidos como contrários ao de trabalho/labor. A ideia de trabalho passa a ser compreendida como ação contínua de produção de bens de uso/consumo com valor em si e valor de troca; logo, situação que leva à criação da ideia de lazer condicionada à interrupção do trabalho.

Nesse sentido, é crescente e extensa a literatura que passa a tratar de pressupostos teóricos evidenciando as contribuições que a brincadeira também oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar; sendo vista como recurso poderoso a estimular o desenvolvimento infantil e a proporcionar meios facilitadores para uma aprendizagem escolar mais atraente, a partir da motivação própria das crianças ao brincar. Entretanto, além dos possíveis equívocos ao transformar o *brincar livre* em brincar pedagogizado, "o meio escolar encontra dificuldades que impedem a utilização do recurso da brincadeira como facilitador para a aprendizagem" (Cordazzo & Vieira, 2007). Dificuldades essas de ordem estrutural, que emergem da própria organização social dos modos de vida ocidentais, que são reproduzidos e perpetuados pela escola; na qual o *brincar livre* é encarcerado entre muros e normas que regulam o espaço-tempo de viver das crianças, e o *brincar pedagogizado* se traduz como apropriação das infâncias em favor do atual modelo de sociedade; servindo especialmente à manutenção do *status quo* vigente, o que exime a sociedade de fazer o enfrentamento necessário às transformações sociais que urgem serem efetivadas.

Assim, o *brincar* se torna legítimo e conquista seu lugar [bem restrito] na modernidade; mas, na maior parte das vezes, acontece e se mantém 'entre quatro paredes', dentro da fôrma da escolarização, arquitetura do modelo de educação perpetuado nas sociedades capitalistas modernas, que compreende a escola – lócus da pactuada exclusividade na certificação do conhecimento – como o "local adequado" para sua expressão; ainda que nem sempre a criança encontre nela a permissão à sua livre e plena manifestação. Contexto escolar no qual muitas vezes o brincar é ignorado enquanto linguagem expressiva própria à criança, que brinca esteja onde estiver, por ser o brincar uma atividade inerente ao modo como a espécie humana, em seus primeiros anos de vida, explora, descobre, aprende e se apropria do seu universo relacional e se constitui enquanto pessoa.

Em estudo anterior, de minha autoria, sobre a escolarização da primeira infância em relação ao contexto da educação infantil e suas implicações no desenvolvimento e na prática educativa de bebês e da criança pequena (Silva, 2012), busquei demonstrar como a escolarização da primeira infância resulta na destituição da singularidade da criança, com todo o corolário das consequências nefastas desse processo. A título de ilustração, podemos observar no registro visual (Fig.41) que, se por um lado, o controle sobre as expressões e espontaneidade das crianças demonstra um 'bom manejo' do grupo pela professora, sob certa ótica, diria que o grupo de crianças já aprendeu a 'funcionar' de modo padronizado, 'escolarizado', aprenderam a executar todos juntos, a mesma atividade, ao mesmo tempo, com pouco espaço para a manifestação de ritmos diversos e interesses distintos. Ao mesmo tempo, se evidenciou como, na singularidade mesma do bebê e da criança pequena, reside a resistência libertária ao *monopólio radical da escola*, conforme conceito cunhado por Ivan Illich. Entretanto, sob o risco de cooperar com sua perpetuação quando adota concepções e práticas educativas orientadas para a padronização de condutas e ritmos, apartadas do ambiente social e desprovidas de *vivências* significativas.

O referido estudo demonstrou, ainda, como o paradigma do racionalismo modela o arcabouço educacional vigente, constituindo concepções e práticas educativas adultocêntricas e fragmentadas, fomentando uma aprendizagem acrítica e submissa. Nesse contexto, verificou-se que o educar é compreendido como uma tendência escolarizante, preparatório e alicerce da escolaridade do futuro, e não está articulado ao cuidar. Tal modelo de educação revelou-se incapaz de compreender e respeitar a singularidade genuína do bebê e da criança pequena, demonstrando que a destituição de sua singularidade está na base da educação escolarizada.



Figura 41: Observação realizada em escola pública, em turma de jardim de infância. (2012). Se, por um lado, o controle sobre as expressões e espontaneidade das crianças demonstra um 'bom manejo' do grupo pela professora, sob certa ótica diria que o grupo de crianças já aprendeu a 'funcionar' de modo padronizado, 'escolarizado', aprenderam a executar todos juntos, a mesma atividade, ao mesmo tempo, com pouco espaço para a manifestação de ritmos diversos e interesses distintos. *Foto de Clarisse Filiatre*

Merece reflexão o espaço-tempo destinado ao "brincar" no ambiente escolar e o modo como este é compreendido na prática pedagógica, na qual ocorre uma distinção de priorização e ordem de importância/valor entre atividades 'cognitivas' (conteúdos programáticos) e atividades 'corporais' que favorecem o *brincar livre*. Importante, pois, não perder de vista que "[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que a ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais" (Craidy & Koercher, 2001. p. 73).

Observações de anos de prática profissional em ambientes escolares evidenciam que as tarefas e atividades 'cognitivas' são consideradas como momentos de ensino-aprendizagem privilegiados, as quais tomam a maior parte do tempo escolar e recebem maior valoração; enquanto o *brincar livre*, reservado a alguns momentos (como se não fosse uma ação também cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora integrada), na maior parte das vezes fica condicionado ao término das tarefas e prescinde da presença da professora. De modo geral, nas escolas, os espaços e brinquedos de exploração psicomotora de motricidade ampla são reduzidos (por exemplo: bicicleta, carrinhos-de-mão, skate, velotrol, escorregadores, ponte, túneis, escadas e rampas, bacias/banheiras para atividades aquáticas, caixa de areia, materiais de marcenaria, outros), à exceção do parquinho, onde as turmas seguem uma agenda de distribuição de duas vezes na semana, por 45 minutos cada dia. Assim sendo, as crianças passam muito tempo dentro das salas, em atividades que realizam sentadas, mais ou menos criativas.

> É o observar, o verificar, o pensar o modo como a criança vê o mundo e a ele reage que interessa ao educador. A ação educativa passa a ser a procura do conhecimento interno dos 'mecanismos de funcionamento' das crianças. (Gadotti, 2003, p.4).

Considerando o brincar como canal de expressão fundamental para a construção da autonomia e da identidade, torna-se um espaço-tempo valioso de ensino-aprendizagem, de observação da organização das experiências prévias das crianças, de novas construções, daquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente, inclusive como tema gerador de outras atividades ou projetos.

> Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEI,1998, p.22).

Do mesmo modo, quando o momento do brincar para as crianças é reservado apenas ao 'recreio', geralmente também o momento em que o(a) professor(a) se ausenta e faz seu intervalo, por um lado finalmente as crianças têm um curto espaço de tempo onde podem brincar de modo mais espontâneo, mas por outro, o educador perde a oportunidade de acompanhar e observar o que as crianças decidem fazer espontaneamente, as relações estabelecidas entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem verbal, o domínio de conceitos, temas de interesse, estilos de interação, etc. Ou seja, sobre modos diversos como as crianças interagem, se apropriam, manipulam, apreendem e pensam enquanto brincam. "Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções" (Kramer, 2003. p. 80).

Assim que, a realidade cotidiana das crianças que têm seu processo de aprendizagem e socialização inseridos nesse modelo de escolarização, faz crer que o acervo teórico sobre o *brincar livre* e seu potencial transformador do modelo escolar, ainda não foram suficientes para provocar a necessária reflexão (e ação) sobre a importância de sua manifestação para além dos muros da escola; e muitas vezes, nem mesmo dentro da própria escola; de modo a poder contribuir para alguma mudança efetiva no modelo educacional e de sociedade vigentes que conformam a instituição *escola*, e nela todos aqueles que a integram e tudo o que ali dentro se transforma em *conteúdo pedagógico*, apartado do contexto sociocultural de onde emergiu e, por isso mesmo, perdendo seu significado e sentido.

Modelo escolar que se soma aos diversos mecanismos que tornam cada dia que passa mais diminuída a existência de um tempo livre para si; que privilegia a racionalidade em detrimento dos sentidos e da experiência, que estimula a competição e a comparação em vez da cooperação e valorização da confiança mútua e autoestima, empatia e solidariedade. Reflexos de uma cultura marcadamente adultocêntrica sobre a criança e o universo infantil, comprometendo o alargamento da sua margem de autonomia em experiências de tomada de iniciativa e de participação nas práticas sociais de suas comunidades; gerando, como consequência, um indivíduo isolado e 'desenraizado' em prejuízo do senso de pertencimento e de coletividade.

Portanto, o contexto escolar na sociedade moderna tende a normalizar uma condição humana adoecida, individualista e egocêntrica, que subjuga e silencia a expressão genuína e criativa para a entrega *dócil* de seu tempo de *vida viva* em troca da padronização, compartimentalização e hierarquização dos saberes, da artificialidade industrializada e da busca insaciável por bens de consumo e *status*. Um modelo social que fomenta um 'sucesso' alcançável para poucos, projetado em um futuro longínquo e geralmente baseado na meritocracia, mal sustentado por um modo de vida

predatório, apartado da convivência harmoniosa com a natureza e com importantes impactos ambientais causados pelo homem: a diminuição dos mananciais, extinção de espécies, inundações, erosões, poluição, mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, agravamento do efeito estufa e destruição de habitats.

No que concerne ao campo de estudos do *brincar*, este compreende e reconhece sua importância ao desenvolvimento integral da criança; e cumpre de modo legítimo e fundamental o papel de resistência ao lugar de silenciamento e invisibilidade da infância, contribuindo ao *advocacy* pelos direitos da criança. Talvez também, na tentativa de denunciar ou 'escapar' ao jugo utilitarista e mercantilista imposto por essa sociedade modelada pelo capitalismo, que se apropria do brincar e o 'domestica na roupagem da pedagogia'. Assim, ao mesmo tempo em que capitulamos, ansiamos por daí escapar, intuindo o já termos nos dado conta do custo elevado que nos é cobrado por dele abrir mão [do *livre brincar*] e do muito pouco que recebemos de volta; escancarando a contradição entre o que a escola promete como instituição monopolizadora da educação e o que ela entrega, bem como os custos dessa promessa que não se realiza. Por isso, serão úteis algumas considerações que contribuam ao apontar *linhas de fuga* para que essa instituição, tão fundamental das democracias contemporâneas, possa ser reinventada e para a busca por alternativas voltadas à constituição do *Viver Bem* coletivo.

É nesse mesmo sentido que Pacheco (2020), diante da comoção e conturbação social acarretadas pela pandemia do Covid19, no bojo das discussões suscitadas ao longo da crise sanitária mundial sobre a premência de profundas mudanças em nossas bases sociais, políticas e econômicas, reflete:

> Eu diria que as crianças devem ficar para sempre sem aula, sem conteúdo, sem turma, sem série, sem nada do velho e nefasto sistema educacional. Espero que tenhamos aprendido algo com essa crise, que o vírus nos tenha ensinado que essa escola é uma *fake school*, que essa educação é uma fake education. E os convido para que quando sairmos dessa crise, façamos com que haja outra escola e uma verdadeira educação (Pacheco, 2020).

Apesar de, em certa medida, a produção acadêmica no campo da sociologia da infância ainda não ter alcançado amplamente a prática pedagógica no cotidiano da escola; há certo consenso sobre a compreensão da criança, em si mesma, como potência de vida que traz intrínseca a linguagem expressiva do brincar, que produz enquanto transforma a *cultura lúdica* própria à infância, e nela a si mesma e ao outro. Entretanto, ao considerar a criança como sujeito, é preciso situar e refletir sobre o

lugar a ela reservado na contemporaneidade e aí, qual *espaço-tempo* lhe é consagrado para exercer seu pleno direito a *ser criança.*

Para tanto, deslocar o olhar para *outras* infâncias, diversas daquelas existentes nas sociedades ocidentais escolarizantes; assim como, alcançar uma perspectiva crítica para 'além da criança' na condição de indivíduo isolado, inserindo-a no contexto socio-histórico e político-econômico, possibilitará enxergar o *pano de fundo* no qual ela é forjada - não à parte dele, mas ao contrário, nele amalgamada; a fim de trazer à necessária reflexão-crítica algumas importantes considerações. Assim como, alguns fatores condicionadores à livre expressão do brincar que emergem nos diferentes contextos sociais, em cada cultura; o que neles favorecem, contribuem ou comprometem o *livre brincar*, e permitem e ou inibem a afirmação das crianças como atores sociais e sujeitos produtores de cultura.

O pleno direito a *ser criança* pressupõe, evidentemente, o direito de brincar livremente, entre outros. O tema emerge como elemento nuclear no presente estudo, que tem como sujeitos *crianças indígenas*, e também alguns registros de modos de vida de crianças em ecovilas trazendo elementos convergentes às culturas indígenas, ainda que tendo como base o modelo de educação escolarizada (Fig.42); ou seja, ambos os contextos sociais imersos em culturas de vida, comunitárias e regenerativas, que privilegiam a aprendizagem pela experiência, na qual as crianças estão integradas às suas práticas sociais, sendo valorizadas e respeitadas em sua espontaneidade, criatividade, auto-organização, senso de coletividade e iniciativa (Fig.43).



Figura 42: Crianças da Ecovila Inkiri-Piracanga (BA/Brasil), 2019. As atividades ao ar livre fazem parte do cotidiano das crianças, assim como a livre organização e a escolha das atividades. O ambiente escolar é aberto ao espaço externo, separado apenas por uma mureta baixa. Fotos de Clarisse Filiatre



Figura 43: Crianças em ambiente escolar, na Ecovila Inkiri-Piracanga (BA/Brasil), 2019. As salas são abertas para o espaço externo, com meias paredes. As crianças menores também têm autonomia para organizarem a atividade, acompanhadas pela professora, sentada junto com eles. Não há obrigatoriedade de fazerem todos a mesma atividade, ao mesmo tempo, e o movimentar é livre. Foto de Clarisse Filiatre

Em se tratando das sociedades indígenas, as atividades referentes ao brincar e as brincadeiras não se circunscrevem, necessariamente, aos momentos de interrupção da rotina; já que toda a aldeia e o território são espaços de sociabilidade e de educação e as aprendizagens acontecem enquanto realizam as atividades rotineiras; não havendo a mesma caracterização de espaços formais de aprendizagem como ocorre nas sociedades de ethos escolarizado. Nas culturas indígenas, a pedagogia nativa[147] se caracteriza pelo aprender fazendo, quando os eventos educativos acontecem nas práticas sociais cotidianas: a caminho da roça, na mata, no rio, nas cerimônias e rituais, durante as brincadeiras entre pares; assim, compreendido no presente estudo como o *brincar-viver* característico das culturas infantis indígenas. (Fig.44).

> [...] O quê seria específico às crianças xikrin, que não é compartilhado pelos adultos? Certamente suas brincadeiras, algumas das quais, aliás, seus avós também brincavam quando tinham sua idade; os brinquedos, uma parte da cultura material voltada só à criança; e sua mobilidade, especialmente entre as casas. Contudo, não há entre os Xikrin um repertório musical infantil, como não há também para os adultos um repertório musical que seja independente de festas; tanto adultos como crianças cantam no cotidiano as músicas dos rituais [...] (Nunes, 1997).

Ou seja, a análise dos dados produzidos pela observação participante e registros em imagens do *brincar-viver* das crianças expresso em seu universo relacional, de brincadeiras e de brinquedos inventados pelas crianças possibilitaram a compreensão de suas práticas sociais, recursos, estratégias

[147] Originalmente, o termo nativo esteve associado aos povos aborígenes, autóctones, originários de um determinado lugar, confundindo-se no caso brasileiro com sociedades indígenas. Por ter a Amazônia como referência, serão mantidas as expressões nativas.

e técnicas corporais utilizados na socialidade e na caracterização dos elementos que constituem os traços identitários da infância nativa; notadamente da infância Mebêngokrê-Kayapó, sujeitos no presente estudo.



Figura 44: Crianças indígenas Kayapó reunidas em pequenos grupos, brincam de pilar sementes e de fazer a pintura corporal entre si e em sua boneca. População Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. Nas culturas indígenas, a pedagogia nativa se caracteriza pelo aprender fazendo, quando os eventos educativos acontecem nas práticas sociais cotidianas. Fotos de Clarisse Filiatre



Figura 45: As crianças indígenas maiores cuidam, e brincam ao mesmo tempo, das menores. Prática social que favorece a aprendizagem entre pares, a partilha, a cooperação e o senso de participação. População Kayapó, 2021. Foto de G. Shepard.

Tais contextos sociais nativos privilegiam uma *visão de mundo* em que as crianças são consideradas como sujeitos sociais, partícipes das práticas sociais cotidianas, apreendem e exercitam a colaboração e o senso de coletividade, vivem imersas no convívio respeitoso com sua comunidade e junto à natureza; logo, uma sociedade radicalmente diversa da modernidade capitalista e seus modos de educação escolarizante (Fig.45). São formas radicalmente diferentes de produzir e conhecer a

realidade; e, ou são reconhecidas como reais, como diz Enrique Dussel, ou provocam a confusão, in-compreensão, o não-diálogo. Esse panorama de culturas divergentes suscita questões que podem ser úteis e instigadoras de uma análise mais ampla: o quê temos a aprender e quais as contribuições das culturas milenares de nossos povos originários e de culturas regenerativas de ecovilas sobre modos de vida que respeitam e favorecem o *livre brincar* das crianças? Qual a compreensão do *brincar-viver* e em quê ele difere do 'brincar escolarizado'? Como o tema se impõe à discussão nos dias atuais? Quais fatores condicionantes, socioculturais e econômicos, interferem e comprometem, ou favorecem, o *brincar-viver*? Quais seus benefícios?

Mais do que nunca, diante do cenário de colapso social e político-econômico do modelo vigente de sociedade, discutir as condições necessárias ao exercício do direito de *ser criança* e à expressão plena da linguagem própria de seu *livre brincar*, se tornou um assunto de ordem existencial de relevância para a sobrevivência da humanidade, compreendido enquanto atividade intrínseca à condição humana, determinante para seu bem viver e pleno desenvolvimento. Assim que, o *tempo livre*, símbolo da era pós-moderna (SUE, 1991. p. 76), vê-se no contexto da(s) infância(s), cada vez mais como um tempo capturado pelos adultos de forma esmagadora e, por isso, atentatória de direitos que a lei consagrou (cf. art.º 31.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças)[148]; com consequências nefastas à curto, médio e longo prazo para a sociedade como um todo, ao conformar e perpetuar condições existenciais desiguais e miseráveis, comprometedoras da saúde plena do indivíduo e de sua coletividade.

Se delimitarmos a compreensão do *brincar-viver* [linguagem intrínseca à criança], separada e excluída dos processos de pressões e negociações entre as forças políticas e sociais vigentes, a relevância desse *livre-brincar* da criança para a sobrevivência da humanidade poderá parecer uma perspectiva superestimada. Entretanto, se ampliarmos o campo de visão e observarmos as condições sociais e políticas necessárias ao efetivo respeito à criança como sujeito de direitos [a manifestar plenamente sua linguagem expressiva no *livre brincar/brincar-viver*; logo, na sua efetiva participação social como sujeito], as implicações acarretadas e as mudanças que daí serão impostas, serão de ordem paradigmática, revolucionária e exigirão completa transformação na *visão de mundo* moderna, suscitando princípios muito diversos aos atuais valores das sociedades capitalistas.

Em que pese a compreensão de que a educação sozinha não irá resolver todos os problemas sociais do país; é claro também que, sem ela menos ainda; como bem nos lembra Paulo Freire. A educação é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais no desenvolvimento de cidadãos críticos e

[148] Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística [...].

também, em parte, responsável pela melhoria da sociedade como um todo. Entretanto, frequentemente funciona em uma via de mão única, quando sofre e cede às pressões do modelo falido da sociedade capitalista, à qual se molda e serve à sua manutenção, por meio de métodos e práticas pedagógicas acríticas, padronizadoras, muitas vezes ultrapassadas e descoladas da realidade socio-histórico-cultural local e/ou do país como um todo. Afinal, em um país marcado por desigualdades, a educação deveria atuar como instrumento fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e que respeite e valorize a sociobiodiversidade inerente à formação do povo brasileiro.

O que aqui se busca refletir é sobre a via no outro sentido, a educação ser pensada e assumir seu papel crítico transformador de um novo modelo de sociedade, de uma *nova visão de mundo* onde o respeito e celebração à Vida estejam no centro de um projeto educativo de nação. Ou seja, já não é suficiente discutir educação, escola e infâncias apartadas dos problemas que emergem do contexto histórico-social e político da pós-modernidade; já que, o que testemunhamos se trata do colapso total do modelo vigente de sociedade e gestão governamental; e, ao mesmo tempo, uma evidente 'luta de classes' em que a elite se recusa a abrir mão de seu poder hegemônico e da exclusividade de seus privilégios no vigente modelo capitalista neoliberal.

Ainda nesse sentido, fazendo contraponto aos desafios que ora se impõem à humanidade e se caracterizam como verdadeira *policrise* – de ordem político-econômica, ambiental, climática e humanitária; também se exacerbam as forças antagônicas, contrárias a qualquer mudança que ameace essa hegemonia, tendendo ao extremo dessa oposição e fazendo emergir no Brasil, e em diversos países pelo mundo, um cenário político favorável à chamada extrema-direita que, se aproveitando do momento crítico existencial da humanidade, de uma crise civilizatória que impõe transformações; e, com seus ímpetos de autoritarismo, algumas vezes sob um falso manto de *anti-establishment*, governa para a manutenção de privilégios para poucos às custas do empobrecimento de muitos, aumentando o fosso de desigualdades e injustiças sociais. Alimentam, assim, inúmeras e diversas resistências às transformações, pelos custos monetário e social que tal transformação social possa acarretar, quando antigos privilégios passam a constituir direitos; deixando, assim, de serem distintivos sociais.

Assim que, apesar da existência de uma legislação que reconhece direitos às crianças e um conjunto de políticas públicas que busca sua efetivação, o que poderia contribuir socialmente para a compreensão de seu valor e importância na comunidade da qual faz parte; assim como, diante do amplo desenvolvimento das ciências humanas e sociais demonstrando suas necessidades e potencialidades; basta observar com atenção o lugar da criança (ou seria, o *não lugar*) nas culturas

modernas e, por sua vez, o valor dado ao que a constitui como sujeito e o que necessita para ser plena, para se constatar o descaso e desrespeito com que as crianças são tratadas há muitos séculos, notadamente em nosso país.

Tais desrespeitos e violências estão presentes em práticas sociais perfeitamente normalizadas, até mesmo institucionalizadas, consideradas adequadas e/ou muito pouco questionadas no atual modelo educacional, sociopolítico e econômico da modernidade, exercidas por meios diversos, como: a institucionalização capitalista de valores usando a educação para enriquecimentos particulares; a manutenção de um modelo escolarizado de educação ultrapassado e à serviço das sociedades capitalistas neoliberais, voltado à preparação de mão de obra acrítica, treinada para servir à produção e ao consumo; à padronização, à competição, sem a adequada reflexão sobre as profundas mudanças que se fazem necessárias. Ainda, o lazer das crianças constantemente em lugares artificiais, fechados e regulados, como em centros de lazer, shoppings, brinquedotecas e outros; a falta de espaços públicos abertos, disponíveis e adequados às crianças nas cidades; a destruição dos ecossistemas e a desvalorização da convivência humana junto à natureza, a favor de um exacerbado valor dado à produtividade, a um ritmo de vida acelerado e de excesso de estímulos; o uso massivo das tecnologias; a crise climática e sua repercussão sobre as múltiplas infâncias, mais notadamente àquelas menos favorecidas economicamente; a falta de tempo das famílias para o convívio saudável e a terceirização do *cuidar*, massacradas pelo modelo capitalista neoliberal que rege suas vidas; e, não menos importante, acrescido das desigualdades sociais, da fome e das condições de vida miseráveis a que imensa parcela da população se encontra.

Ao mesmo tempo em que é alarmante o tamanho do problema, é diretamente proporcional a irresponsabilidade e indiferença com que o assunto é tratado, tanto pelo senso comum quanto pelo poder público. Transcorrido todo o século XX e quase ¼ do século XXI, em um Brasil marcado pela tensão entre o avanço no reconhecimento de direitos e liberdades democráticas e a persistência de uma ossatura colonial, escravocrata e elitista, – desde a "descoberta" da(s) infância(s) pelas ciências, aos poucos sendo compreendida enquanto categoria social com direitos e, ao mesmo tempo, sua transformação e uso como objeto pedagógico à serviço das funções sociais pertinentes à instituição escolar – o que se pode constatar na realidade cotidiana do nosso país é um cenário de negligência e desrespeito pelos direitos das crianças, sendo submetidas a toda a sorte de violências ao longo dos tempos, e ainda nos dias atuais.

Essas violências precisam ser desveladas, compreendidas e transformadas, já que se manifestam de modo vergonhosamente explícito, escancarado; e também, ao mesmo tempo, de modo

sutil, engendradas nos meandros de nossas relações sociais, como um problema de ordem estrutural constituinte das sociedades e das políticas públicas que regem o sistema educacional do país. O desvelar dessas violências passa, antes de tudo, pela compreensão e tomada de consciência de como se organiza o modelo social capitalista neoliberal e colonialista; e nele inserido e a seu serviço, o sistema educacional e os valores e práticas sociais que o constituem; do qual fazemos parte, sustentamos e perpetuamos sua existência ao cumprirmos, de modo diligente e alienado, nossos papéis sociais. Mas, também pela compreensão do que significa e a importância do *livre brincar* para a humanidade; geralmente considerado como algo 'apenas' poético, de pouco valor ou muito distante da realidade da vida moderna, que é focada no consumo sem limites, na otimização e aceleração do tempo para tudo e na produção de resultados materiais. Assim, de modo assertivo, afirmar a importância do *livre brincar* para a humanidade enquanto conceito e agente propulsor e consolidador de novos modos de fazer mundos.

Os avanços nas ciências, ampliando o conhecimento sobre o *ser humano-criança*, sua relação ecossistêmica (interdependente) com o planeta e todos os seres, suas necessidades e potencialidades vitais, ainda não foram suficientemente capazes de mover o modelo sociopolítico e econômico vigente e abrir brechas que ajudassem a refletir sobre suas incongruências, contradições, injustiças, seus efeitos deletérios sobre os próprios humanos e sobre os ecossistemas dos quais fazem parte. Pouco se avançou no sentido de se transpor o abismo entre os conhecimentos das ciências e a efetivação de políticas públicas e agendas sociais em larga escala que cheguem a fazer a diferença para a existência humana na face da terra.

Se, mesmo uma pandemia como a do Covid19 neste século, com centenas de milhares de óbitos no mundo; nem mesmo o prenúncio de uma guerra nuclear, que ameaça dizimar a vida no planeta como o conhecemos, é capaz de fazer a humanidade alcançar a consciência necessária para mudar o rumo da história; que dirá ser capaz de olhar e *ver a criança*, reconhecer o seu valor, a importância e o sentido de seu *livre brincar* à serviço do *brincar-viver* para a (sobre)vivência plena do ser humano. Tal mudança requer *outra visão de mundo*, novos valores que pautem novas formas do ser humano se relacionar com base na alteridade, no senso de coletividade e pertencimento, com respeito a todos os seres e ecossistemas, com o planeta, nossa única morada.

Nessa perspectiva, inserido nesse contexto político-social e histórico-cultural, destacando e regulando o foco de análise ao universo lúdico infantil, esse cenário pouco alvissareiro das sociedades ocidentais revela condições socioculturais e econômicas geradoras de diversos fatores condicionadores ao *livre brincar*, os quais, potencialmente, o comprometem, limitando o pleno desenvolvimento das

crianças e cerceando sua afirmação como atores sociais. Ao mesmo tempo, retiram da humanidade os benefícios dessa necessária experiência para a constituição de indivíduos e sociedades saudáveis.

> Sair do universo de referências próprio da vida dos adultos, de onde emerge a grande maioria dos temas já trabalhados, e direcionar a pesquisa para as crianças e assuntos que lhes são intrínsecos, como as brincadeiras ou a permissividade de sua circulação pela aldeia, permite revelar aspectos até agora raramente considerados ou apenas julgados irrelevantes no contexto das preocupações teóricas da Antropologia (Nunes, 2005).

Como possíveis fatores condicionantes do livre brincar das crianças, Sarmento & Fão referem alguns, presentes mais notadamente nas sociedades industrializadas e escolarizadas onde, cada vez mais, as crianças passam a maior parte de seu tempo ativo entre contextos formalmente educativos e institucionalizados, como:

> [...] a família com número reduzido de integrantes, o que limita as oportunidades das brincadeiras intrafamiliares; as brincadeiras estarem mais condicionadas por questões de tempo e segurança; e o fato dos brinquedos serem mais sofisticados nessas culturas, o que reduziria as possibilidades para a criança explorar, desfrutar e criar (Sarmento & Fão, 2005).

O estudo de campo realizado com as crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó e as crianças que vivem na ecovila *Inkiri-Piracanga* (BA/Brasil) evidenciam o contraste com os modos de conceber a(s) infância(s) nas sociedades escolarizadas e oportunizam o reconhecimento e acréscimo de alguns outros elementos condicionadores do *livre brincar*, como: o cerceamento da criança a espaços restritos e de pouca participação social, afastando-a da vida comunitária; o pouco valor dado nas sociedades ocidentais ao *livre brincar*, considerado socialmente "pouco útil" e "ineficaz" para a preocupação maior desse modelo que é a produção de 'resultados materiais'; a utilização do brincar como ferramenta pedagógica voltada à aprendizagem de conteúdos escolares exclusivamente racionalizados, quando o adulto propõe, direciona e intervém frequentemente, regulando a vivência e o espaço-tempo do brincar-viver e da autonomia da criança; o confinamento das crianças em espaços fechados; os limites temporais e espaciais impostos pela vida moderna, com ritmos e tempos acelerados; o uso excessivo de brinquedos industrializados e de estímulos eletrônicos que cerceiam a imaginação; a primazia da razão sobre os sentidos e percepções, a ênfase na competição em detrimento da cooperação.

A presença desses condicionantes acarreta a condição da criança de significativa redução na experiência criativa da brincadeira livre e da necessária vivência psicomotora pela criança, nas suas oportunidades relacionais e de tomada de iniciativa, de exploração e descoberta do meio que o *livre*

brincar proporciona. Ou seja, a perda da experiência do estado descontraído de brincar livremente, a diminuição do tempo livre levando à perda progressiva da fruição do *livre brincar*, o qual requer a distensão exercida pela pressão e *engavetamento* do 'tempo escolar'. Ao final, o prejuízo no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, psicomotoras, psicológicas e sociais, dentro de um modelo de sociedade escolarizada que conforma a criança-aluno, com todas suas nefastas consequências, perpetuadoras do atual modelo da sociedade ocidental.

Em estudo realizado, intitulado *Brincar e aprender na infância*, os autores Sarmento, Ferreira & Madeira (2022) demonstram a importância da brincadeira livre para as crianças, buscando lhes dar voz sobre a forma como estão (ou não) a usufruir do direito à brincadeira livre; constatando que

> [...] dá-se conta que as crianças, sobretudo no jardim de infância, não dispõem de tempo para a brincadeira livre e que o seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando à criança o seu direito de participante ativo na gestão do seu tempo (Sarmento, Ferreira & Madeira, 2022).

4.1.2 Educação infantil indígena

Nas culturas tradicionais das sociedades indígenas não há separação de espaços formais destinados à educação. Toda a aldeia e o território são espaços de sociabilidade e de educação, onde a partilha de conhecimentos e aprendizagens acontecem no convívio cotidiano numa sucessão de encontros relacionais, educativos e lúdicos entre pares e com os adultos; quer seja na beira do rio, na roça, caminhando na mata, na casa, na cozinha ao fundo da casa e arredores nas áreas sombreadas ou no *mentorodjo* - terreno central da aldeia. Podemos observar no cotidiano da aldeia como as crianças indígenas Mebengôkrê aprendem, por meio de seus modos específicos de compartilhar conhecimentos, mediante os diversos papéis e relações sociais que estabelecem no convívio do dia a dia.

> As sociedades indígenas brasileiras, como aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. A educação baseada na comunicação oral até apresenta não poucas vantagens sobre a baseada na escrita. Nas culturas orais nota-se uma participação mais homogeneizada e plena de todo o saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas. A alfabetização, de fato, incentiva a privatização do saber e contribui para um tipo de individualização que logo se

> manifesta fonte de tensões e conflitos sociais entre dominante e dominado (Meliá, 1979, p.7).

O *livre brincar*, por sua vez, representa um espaço-tempo de socialidade culturalmente construído e inserido como importante estratégia de preservação e transformação de sua cultura, na medida em que se estabelecem redes de relações ligadas aos modos de organização social dessa sociedade. Nesse sentido, é especialmente interessante notar a maneira como a comunidade de Aukre é permeável e receptiva ao modo próprio de ser da criança, linguagem expressiva que a constitui intrinsecamente - a recria e é recriada por ele, na medida em que reconhece o espaço-tempo do *ser criança*, algo que está ligado à experiência temporal dos povos indígenas, que vivem no presente e, ao mesmo tempo, são sustentados por sua ancestralidade.

Essa permeabilidade revela um atenuar de *fronteiras* do fenômeno educar, onde as vivências do *aprender fazendo* estão integradas ao cotidiano e acontecem em todos os lugares; no meu modo de entender, resultado de diversos elementos inerentes às culturas indígenas, como: o vivenciar as experiências *no presente* e abertos às *experiências sensoriais*, nas quais não há primazia da racionalidade sobre os outros canais sensoriaise vivenciando o sentir-pensar-fazer de modo integrado. Além desses elementos, também se destacam: a aprendizagem pela observação, imitação e pela livre experiência do fazer e refazer, sem pressa ou pressão por resultados imediatos. Ou seja, a relação dos povos indígenas com a temporalidade é completamente diversa da sociedade ocidental capitalista[149], não sendo regulada por uma expectativa futura de qualquer coisa (conquistas materiais, de status, etc); mas antes, em conexão e equilíbrio com os ciclos da natureza; que respeita os momentos de esforços compensados com as necessidades de repouso [também valorizadas] e recuperação das atividades extenuantes. Ainda, reconhecem o valor e a importância de cada uma das diversas fases de vida de cada membro da comunidade na composição e organização sociocultural da comunidade; e nela incluem-se as crianças, que são reconhecidas e respeitadas como são.

> Qual é o sonho de uma criança indígena? Eu tive a curiosidade de perguntar a uma criança Munduruku o que ela queria ser quando ela crescesse. Ela olhou pra mim com uma cara de estranhamento, e disse: "Ué, eu quero ser avô". A criança, a gente costuma dizer, é aquela que tudo pode, o velho é aquele que tudo sabe. No velho está a criança, mas na criança ainda não está o velho, porque ela tem de passar por cada estação para chegar lá. O avô é aquele que conta as histórias, ele liga o presente ao passado e faz o círculo continuar funcionando, mas como um espiral, e vai se movendo para frente. E, na medida em que se vai dando

[149] Historicamente o tempo cronológico e o uso do relógio se tornaram mais comuns depois da Revolução Industrial, sendo o seu uso ligado com uma compreensão fortemente racional do mundo, do trabalho e das necessidades produtivas.

> oportunidade a essa criança de se tornar avô, ela vai acumulando as estações dentro dela (Munduruku, 2021).[150]

Ou seja, o *livre brincar* enquanto linguagem própria da criança, é seu modo próprio de explorar, conhecer, se apropriar e transformar o mundo; e, ao mesmo tempo, de se constituir como pessoa. Faz toda a diferença crescer e se forjar indígena pertencente a uma organização social receptiva a essa linguagem, à linguagem própria da criança, por meio da qual pode naturalmente se expressar, se lançar com confiança, ser validada e reconhecida, ser ela mesma e se sentir pertencer a uma coletividade podendo exercer sua agência e protagonizar sua história. Desse modo, reproduz, fortalece e transforma sua cultura, podendo ser o que é, vivendo seu tempo de poder apenas *ser criança*; e o faz de inúmeras maneiras. Quando, por exemplo:

Reproduz a experiência da pintura corporal em seu corpo ou de seus pares com a tinta feita a partir da mistura de jenipapo e carvão [*moroti*, em *Mebengôkrê*], ou mesmo utilizando apenas água, como o episódio que se segue o demonstra (Fig. 46 a 49), no qual as crianças utilizam apenas água na realização da "pintura", mas tão compenetradas e como se tinta fosse. Desde pequenas, buscam realizar a prática das técnicas de pintura demonstrando acurada observação de seus 'modelos' e reprodução da gestualidade característica dessa prática social.



Figura 46: A partir da observação e imitação das mulheres, as crianças reproduzem a prática da pintura corporal em sua boneca. Neste episódio, as crianças mergulham a vareta apenas na água, mas realizam a "pintura" reproduzindo as técnicas corporais dessa prática com a mesma concentração e desenvoltura. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre

[150] O *Instituto Alana* conversa com o educador e escritor indígena Daniel Munduruku sobre suas obras, literatura infanto-juvenil indígena e o ensino de história indígena nas escolas, sob o título: *Literatura indígena: respeito e pertencimento* (2021). : https://alana.org.br/o-alana/



Figura 47: Criança maior (5a) aplica a “pintura” em sua boneca utilizando água, sob o olhar atento da criança menor (3a). População Kayapó (2021). Fotos de Clarisse Filiatre



Figura 48: A criança menor (3a) observa atentamente, em seguida reproduz em detalhes os movimentos dessa prática social. População Kayapó (2021). Fotos de Clarisse Filiatre



Figura 49: Criança Kayapó reproduz a prática da pintura corporal (2021). A prática social da pintura começa cedo, demonstrando como o brincar é o próprio viver da criança, exercitando habilidades por sua iniciativa, com prazer e curiosidade. Foto de Clarisse Filiatre

Já as meninas maiores, aplicam a pintura corporal nas crianças menores, buscando aperfeiçoar o domínio das técnicas corporais dessa prática. O brincar de pintura corporal entre seus pares, é uma prática social que as conduz ao aperfeiçoamento das habilidades e domínio das técnicas. Ao mesmo tempo em que se divertem e se constituem Kayapó, fortalecem o sentimento de fazer parte, o senso de pertencimento a uma mesma coletividade.



Figura 50: As meninas maiores já realizam a pintura corporal nas menores, buscando aperfeiçoar o domínio das técnicas corporais dessa prática.



Figura 51: Crianças Kayapó aplicam a pintura corporal nas crianças menores. O brincar de pintura corporal entre seus pares, é uma prática social que as conduz ao aperfeiçoamento das habilidades e domínio das técnicas. Ao mesmo tempo em que se divertem e se constituem Kayapó, fortalecendo o sentimento de fazer parte, o senso de pertencimento a uma mesma coletividade.

Ou ainda, inovando ao praticar os grafismos de sua cultura em suas bonecas de plástico, de 'pele branca e olhos azuis'; ou ainda experimentando a pintura sobre papel ou tecido (Fig. 52 a 54).



Figura 52: Crianças Kayapó "brincam de aprender" a prática da pintura em suas bonecas. O menino se entretem com outra brincadeira, evidenciando nas brincadeiras a reprodução da divisão de gênero nos papéis sociais.



Figura 53: Crianças realizam a pintura em tecido, utilizando tinta acrílica. População Kayapó, 2021. Prática desenvolvida pelas mulheres, transpondo as pinturas corporais para tecidos, como fonte de renda, a partir do interesse dos 'brancos' em adquirir suas artes. Fotos de Clarisse Filiatre



Figura 54: As crianças reproduzem a pintura em tecido, imitando suas mães; mas, criando livremente seus grafismos a partir de sua própria imaginação. Fotos de Clarisse Filiatre

Outros exemplos, quando brincam de dançar e cantar, reproduzindo cenas das festas tradicionais do Povo Mebengôkrê; quando reproduzem o desfile de '*modelos* Kayapó' (Fig.56); ou se divertem com jogos coletivos como o futebol ou voleibol, assimilados da cultura dos brancos e por eles também transformados.



Figura 55: crianças reproduzem dança e canto tradicional. População Kayapó (2021). A criança branca, filha de indigenistas presentes na aldeia, participa de maneira integrada, imitando as outras crianças com desenvoltura. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 56: Meninas brincam de Desfile Miss Kayapó, prática incorporada pela cultura indígena Mebêngokrê. 2019. Foto de Clarisse Filiatre

Destaco ainda, a participação das crianças em uma das práticas culturais da sociedade Mebengôkrê, a qual tive o privilégio de presenciar durante o estudo de campo na Aldeia A'Ukre: o ritual de nominação a que intitulam *Festa do Bemp* (peixe) (Fig.57). O *Bemp* é realizado a cada 3 a 5 anos, uma das mais importantes manifestações culturais dos Povos Mebêngôkre-Kayapó e um dos pilares que compõe sua organização social, envolvendo durante meses toda a aldeia em sua preparação e participação; festa em que todos, e muito especialmente as crianças, participam lindamente adornados (Fig.58).



Figura 57: Festa do Bemp. População Kayapó, Aldeia Aukre. 2019.



Figura 58: Crianças Kayapó lindamente ornadas para a Festa do Bemp. Aldeia Aukre, 2019. *Fotos de Clarisse Filiatre.* Apesar do calor e de qualquer incômodo por ter o corpo coberto de penas coladas, as crianças aceitam sem reclamar, nem mesmo os bebês choram. Vivem plenamente o senso de pertencimento ao seu grupo social, igualmente paramentados.

A partir da análise de peculiaridades próprias ao contexto sociocultural dos Mebêngokrê-Kayapó, se evidenciam alguns fatores facilitadores à manifestação das experiências do livre-brincar no cotidiano da comunidade, constituidoras de suas aprendizagens sociais, afetivas, psicomotoras e cognitivas, fundantes das culturas infantis indígenas. A fim de melhor ilustrar o contexto de vida das crianças, a seguir serão assinalados alguns aspectos do contexto sociocultural Kayapó que contribuem à expressão do *livre brincar / brincar-viver* das crianças indígenas.

Os povos indígenas, de modo geral, se caracterizam por constituírem grupos familiares extensos, característica de sua cultura e organização social, tanto em número quanto na reunião de gerações, com a presença de pais, tios, primos, avós, e até bisavós, todos convivendo na mesma casa. Chegam algumas vezes a 15 ou 20 pessoas em uma casa e, na medida em que a família se amplia em demasia, podem optar por uma segunda casa da família nas proximidades. Desse modo, as crianças têm uma valiosa oportunidade de convívio com seus pares, em idades variadas, no ambiente doméstico; assim como, com os idosos que ainda estão vivos (avô, avó e, às vezes até bisavós) e podem compartilhar suas experiências e sabedorias. Faz parte da tradição o casamento entre jovens, enquanto novos, "para que seus filhos possam ainda usufruir da convivência com os avós", como me foi explicado pelo tradutor indígena que me apoiou durante o estudo de campo. As culturas indígenas valorizam e respeitam sobremaneira seus anciãos, e estes têm uma posição de importante relevância na composição familiar, com diversas funções sociais exclusivas desse recorte etário.

> Os velhos são sábios. Sábios, não porque ensinam através das palavras, mas porque sabem silenciar. E no silêncio mora a sabedoria. Os velhos sempre nos trazem o novo que é sempre velho, antigo, pois está escrito na natureza (Daniel Munduruku, 2022).[151]

As crianças indígenas têm *todo o tempo do mundo* para serem crianças e brincarem livremente, já que é intrínseca a compreensão de que é dessa maneira que ela cresce, se desenvolve, aprende e contribui para sua cultura, na qual se é largamente reconhecido o valor também intrínseco do brincar, na medida em que os povos indígenas são povos do *presente* e marcam seu tempo vinculado à natureza, às fases da vida e às suas vivências cotidianas em coletividade. Portanto, as crianças e seus modos de expressão são plenamente integradas nesse corpo social e respeitadas em sua essência de ser-criança. Motivo pelo qual talvez dispense a necessidade de constituir uma categoria que dê visibilidade e relevância social à criança. Diferentemente das sociedades não indígenas, em que é dado destaque à 'categoria infância', em certa medida como tentativa de se buscar dar visibilidade a um segmento social invisibilizado e pouco valorizado, na tentativa de se fazer respeitar às crianças os seus direitos – entre eles, o direito ao brincar.

Nas entrevistas realizadas na aldeia com as mães e lideranças, diante de minha pergunta sobre a importância da criança na cultura Mebengôkrê, recebi respostas que a mim, me pareceram 'vagas', ou que desviavam da resposta que 'eu aguardava' ... Diante da minha surpresa, por me parecer que não estava conseguindo que entendessem a pergunta, eu quem fui compreendendo que, para os Kayapó, todos são importantes igualmente, cada um com as características, possibilidades e limitações próprias àquele momento de vida, todos coesos como comunidade por meio de sua cutura.

> Eu quero que todo o Mebêngokrê, as crianças, os jovens, vão continuar a nossa cultura. Até hoje vivemos a mesma cultura, para não esquecer. Antigamente, minha mãe tinha essa cultura, e hoje estou usando a mesma cultura, ensinando aos meus netos. Com as crianças, transmitimos a cultura ao longo do tempo. Eu sou igual professora, eu mesma tenho que falar, tenho que ensinar como é a cultura Mebêngokrê, para o jovem não esquecer. Vamos continuar essa cultura. O importante para mim é isso. Eu sou Mebêngokrê (Entrevista realizada em campo com *Kokonyre*, liderança idosa; em 22/11/2021).

Não há necessidade de divisão por estratos etários; ou valorações escalonadas por capacidade produtiva; para que aquele segmento tenha 'visibilidade e direitos', como se dá no pensamento ocidental. As crianças são importantes e vistas em si mesmas, vivendo o que lhes é próprio a essa fase

[151] Partilha de Daniel Munduruku, do Povo Munduruku, no 2º Encontro do Ciclo de debates do curso "Filosofias indígenas: perspectivas e ressonâncias contemporâneas". (participação em 14/09/2022): https://youtu.be/p5a8FpYa90Q

da vida, sem cobranças ou expectativas futuras, a qual é respeitada e valorizada pelo que é, simplesmente. Não há pressa para que ela 'venha a ser', para 'o que ela será'. A criança está à vontade em ser o que é, em fazer o que uma criança faz, no seu tempo e ritmo. Enquanto ser aberto ao apreender o mundo. e sua própria cultura, ela é um elo da corrente, tão importante como todos os outros elos, cada qual com suas funções e papéis no aqui e agora do ser criança. Assim, na convivência com as crianças na aldeia, é forte a percepção de que vivem a vida no presente, seguem um fluxo temporal orgânico; ou seja, sintonizados com suas sensações, suas próprias percepções, suas necessidades e conectados aos ritmos da natureza.

> É assim que desempenhamos nosso *ser-social*, por respeito às tradições, pelo respeito ao saber do outro e pelo exercício do pertencimento a uma teia que nos une ao infinito. Nada disso é uma verdade absolutamente nossa, porque está na natureza. (Munduruku, Daniel. 2022)[152]

O dia a dia na aldeia revela um modo de vida em plena floresta, de onde tiram o seu sustento, sua morada, sua medicina; modos de vida esses sob ameaça pelo modelo capitalista predatório e excludente. Exatamente por estar inserida no seio da floresta, a área onde instalam a aldeia é organizada e limpa em uma grande clareira no meio da mata, às margens do rio, afastando ao máximo possível os riscos da presença de animais peçonhentos/perigosos (aranhas, cobras, escorpião); mas, também animais de maior porte, como onça pintada, porcos do mato, entre outros; de modo a permitir um ambiente seguro para todos da aldeia, permitindo às crianças circularem livremente em segurança.

As normas, valores e práticas de convívio social também contribuem para inspirar a confiança das famílias e, desse modo, possibilitar às crianças circularem e brincarem livremente por toda a aldeia. Nessas práticas se inclui o cuidar coletivo das crianças, sempre tendo algumas das crianças maiores ou algum adulto atento por perto; ao mesmo tempo, deixando as crianças viverem suas experiências por si mesmas, sem a constante interferência dos adultos. Ou seja, a responsabilidade de educar, cuidar e proteger é de todos. O convívio na comunidade durante o estudo de campo deixou evidente a máxima de um conhecido provérbio africano: *Para se educar uma criança, é preciso toda uma aldeia*.

Parece fazer toda a diferença para o *livre brincar* o fato de não fazer parte das culturas indígenas práticas sociais voltadas à "institucionalização" das crianças, à tendência a mantê-las 'entre quatro paredes', sob regras de orientação adultocêntrica, padronizadora, em lugares de participação e de exercício de direitos restritos e apartados da vida comunitária. Na aldeia Aukre é tênue a fronteira

[152] Idem.

entre o que chamamos de educação formal e informal; apesar da "escola dos brancos" fazer parte da rotina diária das crianças, como será comentado com mais detalhes a seguir (tópico 6.3). Ou seja, próprio à cultura Mebengôkrê, as crianças são integradas e estão presentes em todos os ambientes, apreendendo sua cultura no convívio cotidiano da aldeia, nos diversos espaços e tempos sociais: na beira do rio, nas áreas sombreadas ao fundo das casas, na varanda de algumas das casas, dentro da casa onde convivem cotidianamente com os adultos envolvidos em suas tarefas diárias, no centro da aldeia denominado *Mentoroj*. Sua formação se realiza a partir de suas relações com seus pares, sua família estendida e também, a partir dos vínculos que estabelece com a comunidade maior em que vive.

> 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).

Faz parte dos costumes do povo Mebengôkrê-Kayapó alguns rituais de passagem em que parentes próximos ou amigos importantes da família se tornam responsáveis pelos cuidados e orientação ao jovem e tem importância 'como um pai' em toda sua vida. Consequentemente, os filhos daquele "pai" passam a ser considerados como seus irmãos; estendendo assim, ainda mais, seu grupo de 'parentes'. Aliás, na atualidade é prática comum aos povos indígenas se referirem a outros indígenas, até mesmo de outras etnias, como 'parentes'.

De modo geral, os brinquedos industrializados e sofisticados das sociedades ocidentais não fazem parte da realidade de vida das crianças indígenas Mebengôkrê da Aldeia Aukre; e o que se vê no cotidiano é a imensa criatividade das crianças em transformar qualquer objeto em brinquedo, desde pedras, gravetos, galhos de árvore, a velhos utensílios de cozinha descartados, a terra argilosa do barranco transformada em escorrega, cadeiras e mantas armadas como casinhas, objetos nativos confeccionados pelas crianças e pelos adultos, como: arco e flecha, borduna.

4.1.3 Considerações sobre a educação escolar na cultura infantil Mebêngokrê-Kayapó

Em sociedades orais estudadas, verifica-se a compreensão de unidade entre ensino e aprendizagem. Ou ainda, a coexistência ou fusão de aspectos formais e informais nos processos cognitivos e de construção do saber, evidenciando o quanto é problemático e limitador colocar em oposição radical a educação formal e a informal, respectivamente vinculada ou não à escola. Nas sociedades indígenas, onde não há escola, aprender a ser um Xavante, um Kaiapó ou um Asurini, faz parte das atividades diárias. Aprende-se experimentando, fazendo, ajudando, olhando, em situações de cotidiano comuns e necessárias a todos (Nunes,1999)

> Os estudos realizados sobre os diversos modos de educar têm focalizado, enfaticamente, as diferenças entre um aprender/ensinar baseado na existência de escola e um outro em que ela inexiste. Em suma, ter-se-ia vinculado à escola o desenvolvimento de um ensino formal, deliberado, que acontece em locais específicos e descontextualizados do objeto de aprendizagem, e que enfatiza a aquisição de conhecimentos de outros contextos. Por outro lado, a educação que se processa em sociedades que não usam o recurso da escola teria sido relacionada com um ensino informal, que não é deliberado, que ocorre no curso das atividades, e que enfatiza esquemas e informações concretas (Pelissier, 1995).

Focalizar a educação e o papel da escola, aponta questões fundamentais à necessidade de refletirmos sobre o caráter homogeneizador e impositivo da escola-instituição, e as várias especificidades das sociedades às quais se destina, que devem ser respeitadas, bem como quanto à procura de soluções a serem construídas.



Figura 59: Escola Menbotire, Aldeia Aukre. População Kayapó, PA/Brasil. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Apesar da vida das crianças na aldeia A'Ukre ser regida pela cultura oral, elas também convivem com a presença da instituição escolar que segue o modelo educativo ocidental tradicional, com uma escola construída com fortes tábuas de madeira suspensas, como palafitas (Fig.59). A escola tem dois professores indígenas da própria aldeia, contratados pelo município, e duas professoras da cidade que, além delas próprias ministrarem as aulas às crianças, também dão suporte aos professores indígenas.

Durante o período em que estive em campo, o Estado ainda não havia reiniciado as aulas nas aldeias indígenas no pós-pandemia, pois ainda havia o risco de contágio. Por esse motivo, não tive a oportunidade de acompanhar as mudanças provocadas no ritmo da aldeia e no cotidiano das crianças com aulas regulares na escola. Portanto, as considerações aqui apresentadas são apoiadas apenas em alguns depoimentos dos professores e das mães entrevistadas, e na observação de alguns momentos de atividades escolares realizadas, fazendo o contraponto com o que pude presenciar: a vida indígena na aldeia como ela é, imersos numa cultura de tradição oral, em um tempo e espaço não lineares, com liberdade de escolhas, de inciativas e de auto-organização.

> A educação não é como a do *kuben* (branco, inimigo), lá na cidade. As professoras não ficam aqui, vem um dia e não voltam. As crianças só fazem aquele aprender *kuben* dentro da escola, quando o professor dá a atividade. Quando sai dali, não vai lembrar daquela atividade, vai brincar de outras coisas, como macaco subindo a árvore. Não só aprender a cultura do *kuben*, não (Kokonire, avó Kayapó. Entrevista realizada em 26/11/2021).

> O primeiro professor Mebengokrê são os avós, o avô e a avó que vão ensinando. Com um pouco mais de idade, muda o professor. Primeiro em casa, desde criança, vai aprendendo com a mãe. Depois, quando jovem, não fica mais com a avó ou a mãe, muda o professor. A pessoa mais velha passa a ser o professor, convivendo, e vai explicando como funciona a cultura Mebengokrê, como cuidar, como educar. Os jovens vão aprendendo na Casa do Guerreiro com os mais velhos, vão lá sentar e ouvir os mais velhos, ensinam a medicina, como tratar as doenças, as picadas de animais venenosos, qual remédio usar para tratar (Cacique Ngrejkamoro, liderança Kayapó, entrevista realizada em 15/12/2021).

Durante todo o estudo de campo, pude contar com a valiosa colaboração dos dois professores indígenas da aldeia (T. e J.) e de um terceiro colaborador indígena, responsável pela tradução (P.), falantes do português; os quais, mediante acordo financeiro para os serviços prestados, foram essenciais ao desenrolar de todo o estudo de campo (o pagamento por serviços prestados é uma prática recorrente na aldeia, como fonte de renda extra para a família, proveniente da presença eventual de pesquisadores que a aldeia recebe); crucial apoio no acompanhamento das atividades com as crianças, na aproximação e visitas às famílias e na tradução durante as entrevistas.

A comunidade acolhe a presença da escola do branco, coadunando com as noções indígenas de cultura e tradição, no modo como lidam com a permanência e a mudança cultural; na qual a transformação, longe de ser apenas uma consequência do contato das sociedades indígenas com a sociedade nacional, deve ser pensada como um traço estrutural dessas sociedades que se constituem na relação com o Outro. O Outro, portanto, não é apenas circunstancial, ele é fundamental[153].

Como pontua Cohn (2001), de sua experiência com os Kayapó-Xikrin, se referindo ao modo como lidam com a mudança cultural em seus processos de incorporação,

> [...] assim como ao matar o gavião mitológico que lhes forneceu, pelas penas que lhes eram tiradas do corpo, os adornos plumários – preciosa prerrogativa ritual –, os Xikrin permanecem retirando do seu cosmos, agora ampliado por uma nova categoria de seres, os "brancos", elementos que são incorporados como conhecimentos, prerrogativas, kukradjà. Sua tradição permanece sendo remodelada, mutante, e sua identidade vai sendo redefinida por coisas que incorporam, dentre outros, de nós (Cohn, 2001).

Assim também, os Mebêngôkre seguem com suas tradições, incorporando elementos culturais de 'outros', como será visto no episódio do desfile "Miss Kayapó", interpretado pelas crianças. Nesse mesmo sentido, os Kayapó vêem a escola como uma necessidade, no sentido das aprendizagens da 'cultura do branco', visando o domínio da comunicação com a sociedade nacional em prol de seus interesses, especialmente os de defesa de seus territórios e culturas.

> Frequentei escola na cidade até o 7° ano. Foi bom ter ido para a escola, eu gostei. Meu filho também vai estudar na cidade quando crescer. Sim, acho bom ter escola na aldeia, mas é um pouco diferente também, porque professora vem um dia, não vem no outro, diferente da cidade. Acharia bom se tivesse escola na aldeia para os pequenos, eu levaria o Bepkoti. Seria bom ele aprender a falar e escrever o português. [...] Eu estou muito feliz de ver meu filho crescer na aldeia (Irekamey, mãe de Bepkoti, entrevista realizada em 24/11/2021).

Entretanto, isso não nos isenta da responsabilidade de refletir sobre possíveis prejuízos e desafios que a presença da escola na aldeia lhes impõe. Aliás, cabe pontuar, reflexão esta que não presenciei entre as lideranças, ao menos no período em que estive no estudo de campo. Minha presença na aldeia enquanto pesquisadora, mas também com o "status" de professora (modo como muitas vezes se dirigiam a mim), fez com que os professores indígenas desenvolvessem com as crianças algumas 'atividades escolares pendentes', segundo me informou um dos professores da

[153] Viveiros de Castro [2002: 195], referindo-se à "Ouverture à l'Autre" [Lévi-Strauss, 1991] característica do pensamento ameríndio, afirma que "o outro não era ali apenas pensável - ele era indispensável".

aldeia: provavelmente para que eu pudesse fazer os registros do estudo, sobre o funcionamento da escola. Tais atividades haviam sido deixadas pelas professoras da cidade e seguiam o modelo de educação tradicional do branco; se tratando de atividades impressas em papel, tais como: cobrir palavras pontilhadas, escrever seu nome, exercícios de identificação e reprodução de vogais, exercícios matemáticos, outros; em graus de dificuldades variadas (Fig.60).



Figura 60: Criança Kayapó realiza atividade escolar em sala de aula, na Escola Menbotire. Aldeia A'Ukre. Tarefa segue o modelo da metodologia tradicional, implementada pelo professor indígena, seguindo as orientações da professora do Estado. Professores brancos ainda estão ausentes devido à suspensão da circulação nas aldeias durante a pandemia. População Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*

Na rotina do ano letivo, as crianças são organizadas em dois grandes grupos, um em cada sala da escola. Um grupo das crianças menores; de 4 a 10 anos aproximadamente; e outro de adolescentes, a partir de 11 a 12 anos; cada um dos professores sendo o responsável por um dos grupos (sic). As salas, apesar de amplas, têm pouca ventilação e pouca luminosidade natural; e o piso de madeira dificulta a limpeza do barro dos pés/chinelos em tempos de chuva e a poeira em tempos de seca. As carteiras são de tamanho padronizado, tipo cadeiras com braço de mesinha, totalmente inadequadas ergonomicamente para as crianças menores, do primeiro grupo que, em sua maioria, nem mesmo alcançam o pé no chão quando sentadas (Fig. 61 e 62).



Figura 61: Crianças Kayapó em atividade sugerida pela pesquisadora, com o apoio dos professores da aldeia. Foi proposto às crianças desenharem sua aldeia. População Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. A foto em detalhe, mostra o desenho da aldeia feito pela criança. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 62: Crianças em sala de aula na Escola *Menbotire*. Aldeia Aukre. População Kayapó, PA/Brasil. 2021. As carteiras são pesadas e enormes, inadequadas ergonomicamente para a idade das crianças; a maioria não consegue apoiar os pés no chão quando sentadas. *Fotos de Clarisse Filiatre*

Apesar de não ter presenciado o funcionamento regular da escola durante o tempo em que estive na aldeia; a partir do que pude presenciar nos espaços-tempos da vida cotidiana das crianças circulando livremente pela aldeia, posso imaginar que em muito ela interfere no ritmo da aldeia e em parte de suas práticas sociais e educativas; na medida em que, boa parte do tempo de cada dia, as crianças estarão confinadas entre quatro paredes, distantes dos tantos momentos de aprendizagens pela observação, experimentação e partilhas no convívio da vida comunitária. Há que se pensar nos

‘ganhos e perdas’ de uma interferência como essa em seus modos de vida; ao mesmo tempo, penso que será necessário planejar com critério e responsabilidade a maneira como a educação escolar na aldeia será intercultural e diferenciada, de modo a, efetivamente, serem respeitados os processos educativos próprios à sua cultura.

Ao que parece, apesar de ser esta a intenção, Aukre ainda não tem uma proposta de educação escolar diferenciada e intercultural, e o que prevalece como modelo de educação escolar é a ‘educação tradicional da cultura do branco’, com atividades dentro de salas de aula, exercícios impressos em papel, conteúdos determinados pelo que é enviado da Secretaria de Educação do município; enfim, práticas que requerem comprometida reflexão sobre as influências desse modelo de educação no “tornar-se Kayapó”.

Após alguma reflexão a esse respeito com os professores indígenas, eles realizaram com as crianças algumas atividades diferenciadas, no sentido de uma maior aproximação das práticas pedagógicas à sua cultura, das quais destaco a seguir:

1. **Transposição dos exercícios de escrita e aprendizagem do alfabeto, do papel para o fazer concreto, utilizando argila da beira do rio (Fig.63 a 66)**



Figura 63: População Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. Crianças com Prof. Jêk realizam a atividade com argila, na beira do rio Riozinho. Têm material em abundância no barranco, e se divertem com o modo diferente de lidar com o conteúdo escolar, entremeado com banhos de rio. *Foto de Clarisse Filiatre*



Figura 64: População Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. Os grupos se organizam por gênero na realização da atividade, seguindo a tradição na organização social da cultura Kayapó. A atividade se desenrola num clima de harmonia e colaboração entre seus pares.

A atividade se desenrola em harmonia e cooperação entre os pares, organizados em dois grupos, por gênero. O Prof. Jêk define a tarefa que cada grupo deverá realizar. Enquanto os meninos fazem as letras do alfabeto em argila, o grupo das meninas faz os números. Ao final ambos os grupos escrevem seus nomes, ajudando entre si àqueles que têm alguma dificuldade. As crianças demonstram desenvoltura e confiança na realização da atividade e parecem bastante motivados em explorar o "jogo de letrinhas" em argila (Fig. 67 a 69). Entretanto, não presenciei outro momento durante minha estada em que brincassem espontaneamente com essa mesma atividade.



Figura 65: As crianças fizeram o alfabeto completo coletivamente e, em seguida, cada um fez as letras do seu nome, mostrando com orgulho para serem fotografados. Aldeia Aukre, 2021.



Figura 66: Grupo de meninas fazem os números junto com o Prof. Jêk. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*

Mediante as observações realizadas durante a etapa de campo do presente estudo, e aqui relatadas, sobre a criança indígena e seus modos de vida na aldeia, penso que serão mais 'perdas' do que 'ganhos' para as crianças e para a comunidade Kayapó, a introdução irrefletida do modelo escolar tradicional da cultura do branco na cultura indígena Mebêngokrê-Kayapó. Mesmo levando em conta o caráter cultural de transformação dessas sociedades pela incorporação do Outro, e acreditando no poder que têm de autopreservação de suas culturas, penso que esse modelo escolar tradicional traz efeitos nefastos de modo sub-reptício, no sentido de subtrair aos povos o valor de seus modos próprios de educar suas crianças. Penso que existem muitas outras maneiras de se apropriar da cultura do branco, visando sua própria defesa, preservando e valorizando elementos de inestimável valor dos processos educativos inerentes à 'pedagogia nativa', que este estudo pretende demonstrar.



Figura 67: Menyre Kayapó brincam de fazer números com argila na beira do rio, seguindo atividade escolar diferenciada e intercultural, conduzida pelo professor indígena da aldeia. Aldeia Aukre, 2021.



Figura 68: Menino brinca de escrever seu nome em argila. Aldeia Aukre, 2021.



Figura 69: Alguns dos nomes das crianças escrito em argila, na beira do rio. Aldeia Aukre, 2021.

2. Momento de contação da história de mitos Kayapó por lideranças

Duas lideranças foram convidadas por um dos professores da aldeia para contarem a história de um dos mitos Kayapó: o Cacique Krywt e o líder Kwrykrô. Importante pontuar que esta não é a forma tradicional de contação dos mitos pelos adultos para as crianças. Tal prática geralmente é feita pelos avós, em casa. Entretanto, no intuito de produzir um livreto com alguns mitos Kayapó, que seriam ilustrados pelas crianças (sugestão construida nas discussões com os professores sobre educação intercultural), os professores indígenas organizaram essas duas sessões coletivas de contação de história para as crianças, abaixo ilustradas (Fig. 70 a 73). Esclareço que tais "estratégias pedagógicas" tinham o intuito de contribuir no resgate de elementos da cultura Kayapó; favorecer a experimentação de práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais; bem como, estreitar a aproximação com as crianças.



Figura 70: Cacique Krywt conta para as crianças o mito de “quando os animais falavam em Mebêngokrê”, em encontro organizado pelo Prof. Takaktô, na área sombreada sob as mangueiras. Aldeia A’Ukre, 2021.



Figura 71: A liderança Kwrykrô conta história de mito Kayapó a grupo de crianças, em encontro sob as mangueiras. Aldeia Aukre, 2021.



Figura 72: Crianças desenham ilustrando o mito contado pela liderança Kwrykrô. Usam como apoio para as folhas de papel as publicações escolares fornecidas pela Secretaria de Educação.

Apesar do caráter "diferenciado e intercultural" de educação pretendido com a realização dessas atividades, estas ainda pareciam 'deslocadas' de ambas as realidades, da cultura da escolarização e da cultura/pedagogia nativa. De todo modo, pareceu-me trazer elementos pouco familiares ao cotidiano das crianças: papel, lápis, superfície lisa onde apoiar, desenhar personagens de uma história. Elementos esses que poderão ser úteis como material de reflexão sobre o modo de conduzir o funcionamento da 'escola de branco' na aldeia e o planejamento das metas que se pretenda alcançar com ela, obrigatoriamente envolvendo as crianças. Há que se ter atenção para que a presença da escola na aldeia não seja um mero reprodutor acrítico de metodologias tradicionais falidas e pouco enriquecedoras, ou limitadoras das potencialidades das crianças indígenas.



Figura 73: Desenhos de crianças Kayapó ilustrando o "mito da origem do fogo", em atividade escolar de contação de história por liderança da aldeia. Aldeia Aukre, 2021.

Nos dias seguintes ao término da realização dessas duas atividades, os professores me informaram que estariam encerrando o período de atividades escolares com as crianças; a ser retomado apenas no ano seguinte, na volta às aulas, já com a presença das professoras do Estado. Iniciavam na aldeia os preparativos para a *Festa do Bemp*, uma das principais cerimônias tradicionais de nominação dos Kayapó, e que requer meses de preparação. Isso significaria a redução da disponibilidade e do apoio dos meus colaboradores, já que eles tinham imensas demandas, para além do trabalho cotidiano de sustento da família quando necessitavam ir à caça ou à pesca, entre outros afazeres. Ao mesmo tempo, se criou a oportunidade para observar as crianças livres em seu ambiente comunitário e, eventualmente, no ambiente doméstico nas casas onde tinha liberdade para entrar e fazer registros de imagens; e, a partir daí melhor conhecer os processos educativos próprios às culturas infantis indígenas.

4.1.4 Breves observações das crianças na Ecovila Inkiri-Piracanga – BA/Brasil

A Ecovila Piracanga, situada na Península de Maraú, Bahia/Brasil, é uma comunidade intencional que busca promover um estilo de vida sustentável e integrado à natureza. Localizada em uma área de proteção ambiental, a ecovila vive às margens do rio Piracanga com o oceano Atlântico, cercada por manguezais e pela Mata Atlântica em processo de regeneração (Fig. 74).



Figura 74: Vista aérea, Ecovila Piracanga. Península de Maraú//BA.

A comunidade é composta por aproximadamente 250 a 300 moradores permanentes, incluindo adultos e crianças, além de receber visitantes interessados em vivenciar suas práticas sustentáveis. A organização social de Piracanga é fundamentada em princípios de autogestão e participação coletiva. A Associação dos Proprietários e Moradores de Piracanga (A.Mor) desempenha um papel central na governança local, com objetivos que incluem a defesa dos interesses sociais, ambientais e econômicos da comunidade, além de facilitar a criação de acordos e ações que elevam a qualidade de vida na ecovila.

A comunidade local valoriza a sustentabilidade e a cooperação, buscando promover a conservação ambiental, o desenvolvimento social e a construção de um modelo de vida mais simples e consciente. Os moradores de Piracanga compartilham uma visão de mundo baseada na cooperação, solidariedade e sustentabilidade, e trabalham juntos para alcançar esses objetivos. A ecovila possui uma ampla estrutura, organizada por núcleos: *Unah Piracanga* é o centro de retiros espirituais e de

autoconhecimento da comunidade; a área residencial, onde estão as casas dos moradores; a Escola *Almar*, onde as crianças estudam meio turno diariamente; o empório local *Frutos da Terra*; o *Plante!*, laboratório de produção de produtos de higiene 100% biodegradáveis, produtos recomendados e utilizados em toda a ecovila; e a área da feira, local de encontro e de boa prosa onde os produtores locais vão semanalmente para vender frutas, verduras e legumes frescos aos moradores e visitantes da ecovila.

A presença de crianças na ecovila é significativa, e elas participam ativamente das dinâmicas comunitárias, refletindo os valores de cooperação e respeito mútuo promovidos pela comunidade. A integração das crianças nas atividades diárias da comunidade ea participação nos processos decisórios fomentados no espaço escolar, contribuem na formação de indivíduos conscientes e engajados com as questões socioambientais. No que tange à educação infantil, a Ecovila Piracanga abriga a Escola Almar, anteriormente conhecida como Escola Inkiri. Esta instituição é reconhecida por sua abordagem inovadora e transformadora, tendo sido destacada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma "Instituição de referência para a inovação e a criatividade na educação básica do Brasil" em 2016. A Escola Almar adota princípios da educação democrática e da permacultura, visando desenvolver a autonomia e o protagonismo das crianças na construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável.

Após dois meses de participação em práticas oferecidas pela Ecovila Inkiri-Piracanga, tempo dedicado à compreensão mais ampliada e aprofundada da cultura local, o mês seguinte (janeiro/2020) foi totalmente direcionado ao aprofundamento na abordagem educativa para a infância adotada pela comunidade, inserindo-me na formação por eles oferecida: *"Imersão Pedagogia Inkiri"*, realizada de 11 a 25 de janeiro, com metodologia teórico-prática, vivencial e observação participante das crianças na *Escola Inkiri*. Ressalva seja feita de que, participar de cursos de formação, é a prática comum da cultura local como maneira do visitante acercar-se dos princípios e referenciais teórico-práticos aplicados na ecovila; assim como, uma das formas de sustentação econômica da comunidade; maneira como foi aceita minha presença na ecovila e construída a relação de confiança necessária à observação prolongada das crianças no ambiente escolar.

O modelo educativo adotado pela *Ecovila Inkiri Piracanga* é o escolar, por esse motivo, fiz a escolha de acompanhar as crianças também no ambiente da *Escola Inkiri*; bem como, participar da referida formação, por eles oferecida; compreendendo ser este o modo de participação e inserção na vida comunitária adotado pela comunidade, que daí obtém boa parte de seu sustento econômico. Após a formação, tendo construído uma relação de maior confiança com os integrantes e responsáveis

pela área da Educação na ecovila, fui autorizada a dar continuidade à observação participante das crianças com mais liberdade no tempo e escolha de possibilidades de aproximação com as crianças, tanto no meio escolar quanto comunitário, por mais duas semanas; somando-se mais algumas entrevistas com os educadores locais.

A *Escola Inkiri* (Fig. 75 a 77) teve seu início em 2007/2008, já nos primeiros anos da criação da comunidade, numa proposta intitulada *Escola Livre*, a qual buscava a ruptura com o modelo tradicional de educação: "a *Escola Livre* se 'plasmou', já estava aqui e se revelou na matéria" (sic). Foi apoiada pela comunidade, inspirados por José Pacheco, revolucionário naquela época, o qual propôs a ruptura ao modelo escolar tradicional com o projeto da *Escola da Ponte*/Portugal[154].

Inicialmente, as crianças frequentavam a *Escola Livre* pela manhã e aulas tradicionais no turno da tarde; entretanto, entenderam que não funcionava bem, que "era confuso para as crianças" (sic). Decidiram, então, por encerrar as aulas tradicionais do turno da tarde e investiram completamente na 'escola livre'. Os relatos referem que a linguagem era "baseada na espiritualidade, e não muito ligada à matéria", retratando o modo de vida da própria comunidade de então: espiritual. As concepções que nutriam a abordagem educativa se baseavam na compreensão de que "vínhamos de uma totalidade, do 'Grande Sol Dourado', de uma Unidade; e viemos viver a vida na matéria, na individualidade. A criança, por sua vez, nessa compreensão, era a pura união, criança pura, perfeita, espontânea" (sic); portanto, o adulto não deveria interferir, ou interferir o mínimo possível – "não éramos diretivos". Ou seja, se reproduziria na escola, como era na própria comunidade. A escola era vista como um *templo* protegido; e os pais deveriam interferir o menos possível. A ideia era algo como "tigrinhos soltos, 'empoderados', donos de si"; em que a atitude dos educadores se pautava pelo: observar, presença atenta, não interferência, deixar a criança viver sua autonomia; desse modo, atender às especificidades daquelas crianças. Naquela época, as crianças diziam, por exemplo: "você está invadindo minha aura".

A compreensão era de que cada ciclo tinha sua *energia característica*. Por exemplo, no Ciclo 1 (2 aos 4 anos) a mediação pedagógica do adulto era de "não falar muito, não alimentar a mente da criança, mas sim o espírito". No Ciclo 1, rege o "espírito do avô/avó, a paciência"; os limites são claros, usando mais o corpo do que o falar; e o educador é o guardião da matéria, criando contornos e limites; mas também, um guardião energético. Pôde-se reconhecer a importância do limite com amor, que explica como as coisas funcionam, com maior clareza. Já o Ciclo III era marcado pelo *fazer.* Faziam muita arte e passavam o tempo inteiro na escola.

[154] Essas informações, e as que se seguem indicadas por *sic*, foram colhidas em entrevista com Karina Clark, educadora da *Escola Inkiri*, durante a etapa de campo na Ecovila Inkiri-Piracanga/BA, em janeiro/2020.

> Enquanto as crianças dos ciclos II e III brincam juntas, circulando entre a casinha de boneca e a "salinha de faz-de-conta" (na área externa à sala, separadas por uma mureta baixinha), lançando mão dos adereços de teatro disponíveis, I. busca o colo da professora, que a acolhe. I. abraça a professora e se deixa ficar no colo por uns bons minutos. Depois se levanta e vai brincar. A mesma que diz no refeitório, à hora do lanche: "Eu queria se bebê para sempre, porque aí eu não ao ter que escrever". Observa-se todo o tempo a disponibilidade corporal e afetiva das educadoras, se sentam no chão com as crianças e se colocam na mesma linha do olhar destas (Registro de campo, observação realizada na *Escola Inkiri*, 10/01/2020).



Figura 75: Escola Inkiri, Piracanga/BA. 2020. As crianças têm a possibilidade de uma prática pedagógica não padronizada, com liberdade na escolha de atividade, com auto-gestão de suas motivações e interesses. *Fotos de Clarisse Filiatre.*

Refletindo sobre algumas das consequências daquele modelo, compreendem que: "quando se reproduz a comunidade na escola, se mantém as crianças na escola; então, elas não vão viver a experiência na comunidade" (sic). Ao mesmo tempo, reconhecem que possibilitou a construção de uma base de confiança enquanto escolha, "eu confio no ser humano". Assim, constatavam as crianças fortalecidas em sua força de vontade: "sabiam o que queriam e faziam o que queriam"; ou seja, "eram todos muito vivos, muito ativos" (sic).

Outra reflexão tratou da questão dos "educadores como observadores": aprendiam pela observação e compartilhavam com a comunidade, sem buscar a literatura da área, diferindo das atuais escolhas de sua comunidade de educadores que reconhece a importância da formação continuada da

equipe docente. Referem, ainda, a reflexão sobre o empoderamento das crianças, por exemplo, com relação ao poder de escolha e de tomada de decisão, discutindo sobre 'os excessos', de liberdade por exemplo, versus falta de estrutura, de contornos; quando "o limite dá contornos e ajuda a criança a criar a noção de limite e desenvolver sua capacidade de lidar com eles" (sic). Tais práxis e processos reflexivos levam ao reconhecimento da "falta de noção da construção social com o outro", no sentido de uma ênfase no "eu" (1°, 2° e 3° chakras) e sem comunicar 'com a comunidade', "enquanto a vida naquele lugar era, exatamente, a *vida comunitária*. As crianças sentiam a comparação quando de sua relação com o mundo; mesmo com a visão espiritual de segurança dessa experiência de confiança vivida". Logo, o entendimento de que a comunidade não estava também conectada ao mundo; quando estamos e precisamos estar no mundo".



Figura 76: Escola Inkiri – Piracanga/BA. A concepção da escola é de diálogo entre os ambientes internos e externos, onde as crianças têm liberdade de circulação, ainda que segundo regras acordadas entre as crianças e os educadores da escola, durante o horário de aulas.

Desse início aos dias atuais, houve grandes desafios e mudanças importantes na concepção de educação dos envolvidos, assim como na proposta pedagógica da escola, acompanhando as mudanças que a própria comunidade veio experimentando; consolidando "uma pedagogia que consideram própria à cultura que vêm construindo, na qual essa abertura para a constante transformação" faz parte da *Pedagogia Inkiri*" (sic). Processos de transformação atualmente potencializados pela presença do Mentor espiritual da comunidade, Sri Prem Baba, cujo recorte do

trabalho que realiza com a comunidade (e do qual pude participar logo à chegada à ecovila), foi descrito anteriormente no tópico *Caminhos percorridos* (p. 20); sobre o qual cabe destacar a capacidade de "observação atenta" como chave no processo pedagógico da escola, quando se desenvolve a atitude de não interferência, permitindo às crianças resolverem, autogerirem suas capacidades e desenvolverem sua autonomia. As reflexões geradas nesse percurso vêm fortalecendo as ideias e princípios do conceito de *comunidades de aprendizagem*.



Figura 77: Algumas meninas desenvolvem atividade de pintura, enquanto outras brincam de faz-de-conta em outra sala contígua, em ambiente tranquilo e criativo. Escola Inkiri, Piracanga/BA. 2020.

Foi referido como um dos marcos dessa transição a formação "Gaia escola", realizado em 2017, com José Pacheco, fundador da Escola da Ponte/Portugal e, mais recentemente, fomentando círculos de estudo sobre comunidades de aprendizagem em todo o Brasil; trazendo importantes ações para a Escola Inkiri, como: a regulamentação da escola; a formação de educadores; delineamento da documentação de missão e valores da Pedagogia Inkiri; a compreensão sobre formas mais estruturadas de aprendizagens como algo necessário no desenvolvimento das crianças; e, também, bastante interessante ponto de reflexão: "o amadurecimento diante dos desafios desse processo vivenciado em comunidades, onde uma pessoa é, ao mesmo tempo, mãe, educadora e integrante da comunidade" (sic).



Figura 78: Atividade de pintura corporal, com grafismos tribais de origem africana, sugeridos pelo educador voluntário, em oficina no contraturno escolar. Escola Inkiri, Piracanga/BA, 2020. *Foto de Carisse Filiatre.*

Hoje, a *Pedagogia Inkiri* se define como "uma comunidade de aprendizagem que permanece em constante troca com o entorno, criando territórios comuns onde são valorizadas: a diversidade cultural, a sustentabilidade, a integração com as famílias e a comunidade como um todo. *A escola não são muros, são pessoas*" (sic); nesse sentido, desenvolver o entendimento da educação que se estende para a comunidade. Têm como missão, na atualidade, a compreensão de que *educar* é um encontro humano em que, pela educação, exercitam sua *presença* e *autonomia reflexiva*. Assim, a concepção educativa da *Escola Inkiri*, ainda em construção, tem como pilares: o *Autoconhecimento* ('Eu comigo', 'Ser'), a *Coletividade* ('Eu com o outro', 'Social') e a *Ecologia* ('Eu com o mundo', 'Planetário').

Somam-se valores que guiam o cotidiano na prática educativa, base sobre a qual se relacionam, como: a solidariedade, no sentido da habilidade individual de agir coletivamente para cuidar do todo; a auto-responsabilidade, visando tomar consciência em relação às consequências ou resultados do seus pensamentos, palavras e ações, aceitando as limitações e as potencialidades inerentes a cada um. E, ainda, a gentileza, que envolve a empatia, a compaixão e a paciência; se expressar respeitando as próprias emoções e às do outro.



Figura 79: crianças da comunidade de Piracanga/BA, brincando na foz do rio que passa entre a ecovila e a praia. Ao fundo, vê-se o mar. As crianças se divertem e brincam destemidas em navegar de canoa; acompanhadas e cuidadas, à curta distância, por adultos da comunidade. Foto de Clarisse Filiatre

O ambiente da escola é silencioso e as crianças circulam com tranquilidade, todos conversam entre si em tom de voz baixa, professores e alunos. No horário do lanche (fruta) as crianças se servem sozinhas, cortam sua fruta e, ao final, lavam a louça que utilizaram. Todos já sabem que faz parte dos combinados a responsabilidade dos cuidados com os utensílios, artefatos e ambientes coletivos, cumpridos os acordos com tranquilidade, nos momentos observados.

O modelo de educação adotado pela comunidade de Inkiri-Piracanga é o escolar; entretanto, demonstram diversos elementos pedagógicos de vanguarda, fugindo dos padrões de uma educação tradicional. Buscam a não homogeneização das condutas no ambiente escolar, onde as crianças podem explorar as opções de atividades, fazem escolhas, participam com direito à voz e interferem no planejamento dos conteúdos.

Ao mesmo tempo, seguem a estrutura de aulas/conteúdos, e da presença do adulto mediador na organização e gestão da ocupação do seu tempo e uso do espaço; aparentemente, o limite que as crianças necessitariam na gestão de seus espaços-tempos de vida. Realizam atividades com as crianças no espaço físico da escola, mas também por toda a comunidade: banho de rio, ida à praia, visitas aos projetos de permacultura da comunidade, visita à comunidade local circunvizinha à ecovila, entre outras (Fig. 79 e 80).

Tendo como ponto de partida uma “educação livre” em suas primeiras experiências educativas, os resultados alcançados ao longo do tempo demonstraram aos responsáveis à frente do projeto

educativo da ecovila, ou assim o compreenderam, a necessidade de fornecer às crianças "formas mais estruturadas de aprendizagens", com o estabelecimento de rotinas, horário de aulas e planejamento de conteúdos, apesar da flexibilidade dessas "estruturas pedagógicas". A intenção foi trabalhar com as crianças limites e "dar-lhes contornos", algo compreendido como necessário para o senso de autoconfiança da criança. A solução atualmente experimentada os trouxe, de certa maneira, à opção do estabelecimento de normas escolares, semelhantes aos moldes da educação tradicional, ainda que acordadas conjuntamente com as crianças, acordos esses conduzidos pelos adultos. Um dos motivos, além do aprendizado de lidar com limites, parece ter sido amenizar o "choque" comparativo com o "estar no mundo" das crianças quando de visitas fora da comunidade e possível 'mal-estar' daí gerado; além da regulamentação da escola sob as diretrizes governamentais nacionais caracterizadas pelo *ethos* escolarizante, conforme relato em entrevista com uma das educadoras.



Figura 80: Dança circular realizada com as crianças e membros da coletividade, na área central da ecovila. Nesse belíssimo cenário, vê-se ao fundo, a foz do rio, a faixa de praia e o mar. Atividade realizada pelos participantes da formação Gaia Education daquela temporada. Ecovila Inkiri-Piracanga/BA, 2020.

Outro aspecto interessante a refletir, ainda segundo a partilha feita no âmbito da imersão na pedagogia Inkiri, trata do 'empoderamento', então considerado excessivo(!), das crianças e o distanciamento da 'vida comunitária' que a experiência os levou, quando as crianças passavam 'todo o tempo' no 'templo sagrado' que era a escola livre, aquele lugar onde 'reinavam absolutas'. Há que ter ponderação em qualquer análise sobre o assunto, já que não temos elementos suficientes para grandes inferências sobre o vivido de então, especialmente a considerar que o que nos chega no

momento atual são recortes isolados de uma realidade complexa; entretanto, podemos arriscar algumas questões reflexivas à luz do *livre brincar* da criança indígena.

Pensando no *livre brincar / brincar-viver* da criança indígena na aldeia e o tema dos limites, por exemplo: o quê daria "os contornos" e 'dosaria o poder' das crianças nas sociedades indígenas, já que não é próprio da sua cultura recorrer à solução desse tipo de normatização escolarizante? Qual o 'poder' das crianças que deve ser controlado? Por quê nossa sociedade ainda necessita da institucionalização das infâncias? Sem deixar de considerar os benefícios e prejuízos dessa condição. Lembrando também que, esse termo e concepção do *livre brincar* da criança indígena se dá na ótica do branco pesquisador, que observa de fora a organização social daquela comunidade; daí, a ponderar sobre possíveis vieses de interpretação, a serem estudados e, se necessário, corrigidos. Um possível entendimento, desde esse lugar *outsider* em que me encontro, é que socialmente a criança tem o seu *lugar*, que é integrado na organização social daquela sociedade, ela tem seu modo de ser e viver respeitado como ela é; mas, seu *lugar* não é o *lugar* do outro, do adulto. Esses *lugares* que não se confundem, e o lugar de cada um sendo respeitado, cria os contornos, os limites que 'lhe darão segurança'. O *lugar* do outro, que é e não é almejado, é um *lugar* onde ele vai chegar, será alcançado pelo seu viver próprio àquele momento de ser criança, por suas aprendizagens vividas em seu genuíno *brincar-viver*. É a diferença entre o ser e viver no presente e o viver na expectativa de um futuro *vir a ser*, onde o *lugar* de direito do *ser criança* não existe. Ao circular pela aldeia e encontrar a criança ocupada em ser criança, percebe-se inteireza, autoconfiança, algo como o *"bien dans sa peau"*, o estar 'bem em sua própria pele' de criança. Faria ainda, mais uma ressalva, há que se avaliar as mudanças estruturais que teriam sido/são necessárias na própria ecovila, antes que nos modos de 'controle' das crianças.

De certo modo, poderia dizer que isso já vem acontecendo na Ecovila Inkiri-Piracanga. Poucos dias antes do término do estudo de campo naquela comunidade, em fevereiro de 2020, pude presenciar uma reunião entre pais e educadores, "semente de pais e mães"(sic) reunidos em torno desse intento, no intuito de impulsionar o que denominaram *comunidade educadora*, na qual buscavam avançar na organização do grupo e no planejamento de ações com vistas a fortalecer o universo educativo das crianças, estreitando a ponte entre elas e o "estar presente também no mundo"; assim como, uma maior mobilização e participação da comunidade como um todo, em torno de um sonho comum: criar uma *comunidade de aprendizagem educadora*.

Para dar uma ideia desse *tecer de fios* que se entrelaçam formando a *tessitura* desse sonhar junto a ser manifesto na realidade, seguem algumas partilhas da reunião: "Pessoas que se

reconhecem como comunidade, que compartilham sonhos comuns"; "Disponibilidade que aquele adulto tem com a criança. Os educadores estão o tempo todo aprendendo como lidar com isso"; "O sonho: união de forças, de potências e talentos. Piracanga tem o maior número de pessoas interessantes por m2"; "Cada um se manifestar, para 'afinar' o sonho comum".

Por fim, "Como criar essa consciência de «comunidade de aprendizagem»? Consciência das crianças, do lugar delas na comunidade, para todos? Podemos ser inovadores, não é só escola; tem o lugar do pai, da mãe, da comunidade; buscar desenvolver seu papel social no mundo" (Karina Clark, 2020).

Desse modo, entende-se que a Ecovila Piracanga oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas educativas alternativas, o desenvolvimento infantil em contextos comunitários sustentáveis e a influência de ambientes ecológicos na formação de valores e comportamentos nas crianças.

Assim que, numa breve análise, podemos depreender que as culturas indígenas amazônicas e as culturas regenerativas de ecovilas e comunidades intencionais compartilham interfaces relevantes no que tange à centralidade da relação ética e prática com o ambiente, à valorização da coletividade e à crítica aos paradigmas produtivistas modernos, configurando espaços potenciais de diálogo em torno da sustentabilidade e da reciprocidade socioecológica. Ambas enfatizam formas de organização comunitária, manejo sustentável do território e responsabilidade intergeracional, ainda que partam de fundamentos históricos e epistemológicos distintos. Enquanto as culturas indígenas se estruturam em cosmologias próprias, territorialidades ancestrais e regimes ontológicos específicos, as ecovilas emergem como projetos contemporâneos, frequentemente urbanos e transnacionais, que articulam saberes científicos, espiritualidades alternativas e propostas de economia solidária. As interfaces entre esses contextos, portanto, situam-se tanto no plano das práticas socioambientais quanto no campo das disputas e negociações epistemológicas que atravessam o diálogo intercultural.

4.2 Cultura infantil Kayapó-Mebêngokrê: uma sociedade de *ethos* não escolarizado

4.2.1 Cotidiano das crianças indígenas: forjando culturas infantis

O mito de origem Mebêngokrê[155]

Nos tempos antigos, muito antigos, os Mebêngokrê moravam no céu. Lá em cima, muito em cima. Não precisavam de nada, pois tinham tudo. Havia todas as comidas: batatas-doce, milho, madioca, banana, inhame... em um dia especial, um guerreiro da classe megenget[156]*, descobriu no meio do mato um buraco de tatu. Como ele queria pegar o animal, começou a cavar. Cavou muito, a noite toda. Depois de cavar tanto, encontrou um tatu gigante. Porém, ao mesmo tempo, ele furou o buraco celeste que dividia o espaço sideral do planeta Terra. Eles despencaram lá de cima e caíram na Terra.*

Com uma tempestade terrível, o vento impulsionou o guerreiro antes de cair de fato na Terra, levando ele de volta ao precipício do buraco no céu e ele pôde observar a Terra de cima. De cima, ele viu a floresta, os rios e os campos. Voltou correndo para sua aldeia para avisar todos: "cavei um buraco no céu". Contou tudo que havia acontecido para todos os parentes. Todos os parentes queriam ir atrás do buraco, muitos ficaram com medo, outros decididos, seguiram para o buraco.

Até que os dois chefes da aldeia conversaram sobre o que deveriam fazer naquele momento: descer o buraco ou ficar no céu. Ficaram pensando por muito tempo, até que decidiram que iam migrar para a Terra. Pensaram que iam descer. Criaram estratégias. Até que decidiram que desceriam por meio de um fio celeste que conectava tudo e todos. Reuniram todos os cordões, braceletes, cinturões, tudo que pudesse aumentar a corda para os parentes descerem.

Até que conseguiram fazer uma corda comprida e começaram a descer um por um o buraco do céu. O homem da classe mebenget foi o primeiro a descer, destemido e livre, foi o parente que amarrou o final da corda em uma grande árvore. Daí começou a descida de toda a aldeia, primeiro os jovens, depois as mulheres e crianças, em seguida vieram os homens, e por último os velhos. Porém alguns parentes tiveram medo na descida e preferiram ficar lá no céu. Esses são as fogueiras do brilho das estrelas que ainda continuam no espaço.

E foi assim que começou toda a história de vida para os parentes Mebêngokrê e sua resistência pelas terras do continente sul-americano.

[155] Cabral, Rafael Ribeiro. NEKREJX1 – etnografia performada da Festa do Bemp Mebêngôkre-Kayapo nas confluências do Rio Xingu e Rio Fresco – PA. Belém-PA: UFPA.
[156] A última classe (clã) de guerreiro Mebêngôkre.

Aldeia Aukre – O *lugar* (Fig.81)

> Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se *lugar*. [...] O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Espaço e lugar estão intimamente relacionados enquanto elementos do ambiente (Yi-Fu Tuan, 1983).



Figura 81: Vista aérea à chegada na Aldeia Aukre – PA/Brasil, 2021. Vê-se a aldeia com as casas dispostas em formato retangular (modo não tradicional), a área interna circunscrita pelas casas (Mentoroj) e a Casa do Guerreiro (Nghõ) ao centro. Pequena área à esquerda se situa a escola, a "farmácia" e a "casa do projeto", local onde geralmente se hospedam os pesquisadores. Contornando a aldeia vê-se, ainda, o rio Riozinho. Foto de Clarisse Filiatre.

Conhecer a organização social da cultura Mebêngokrê-Kayapó na Aldeia Aukre/PA na perspectiva da infância indígena, permite revelar aspectos espaço-temporais de seu contexto de vida; assim como, elementos intrínsecos à agência/ação social das crianças na formação do sistema de simbolização compartilhado de sua sociedade. Mas, sobretudo, permite melhor conhecer as crianças indígenas Mebengôkrê-Kayapó, como participam de sua sociedade, produzem socialidades, estabelecem suas redes de relações sociais e constroem sua cultura infantil própria, com base nas alteridades e socialidades indígenas de seu povo; nas quais, o brincar é viver e apreender a vida no presente, experienciar de modo pleno e espontâneo com os elementos de que possam lançar mão e, desse modo, forjar a cultura a qual integram. Ao mesmo tempo, demonstram uma compreensão do *brincar* que difere da cultura ocidental, ao ser permitido transformar toda a aldeia em um verdadeiro *território do brincar*, como diríamos nos nossos termos ocidentais; enquanto, na cosmovisão indígena, estão simplesmente vivendo o estado pleno de *ser criança*, exercendo o papel social de criança em sua comunidade. (Fig. 82 e 83).



Figura 82: Desenho da Aldeia Aukre, feito por Kokorabyry (12a), em atividade desenvolvida com as crianças pela autora durante o período de campo.



Figura 83: Desenho da aldeia, feito por criança Kayapó. Aldeia Aukre, 2021.

> Levar à sério o discurso nativo e ao menos tentar não constituir uma relação de poder em relação de sentido significa, neste caso, apreender o mundo social a partir da construção simbólica das crianças, fazendo desta experiência peculiar uma diferença qualitativa ao invés de quantitativa (Cohn, 2005).

Para Cohn (2005), adotar o universo de referências próprio da vida das crianças, compreendendo sua capacidade de agência na formação desse sistema de simbolização compartilhado a partir de suas relações, permite conceber as crianças como criadoras de seu próprio sistema simbólico e visão de mundo (e não como um depositário de papéis), com os quais interagem, os impregnam com suas percepções e experiências, e também por eles são impregnadas. E, concebendo o avanço das teorias antropológicas a partir dos anos 60, não mais como existente previamente aos sujeitos.

> Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição (:21).

A organização social e espaço-temporal dos Mebengôkrê-Kayapó da Aldeia Aukre demonstra e favorece diversos aspectos culturais da vida comunitária indígena que acolhe naturalmente os modos próprios do *ser criança*; consequentemente, de toda sua linguagem expressiva no *livre brincar*, explorar e aprender.

> Quase todos os homens estão fora da aldeia, envolvidos na caça, parte fundamental da festa do Bemp. A eles cabe garantir o alimento em abundância para todos da aldeia e convidados, ao longo dos dias de festejos. As mulheres, por sua vez, quase não as vejo pela aldeia, todas muito atarefadas entre a roça, o preparo da farinha e a confecção dos adornos para a celebração. Reina um agradável silêncio (sem o som de geradores); ou, nos dias de céu pesado de nuvens, vibra ao longe o som das trovoadas e a música da chuva dançando juntas pelo ar quente e úmido da aldeia. Então, ocorre um evento muito especial: as crianças "tomam posse" da aldeia... Apenas elas circulam pela aldeia, e o silêncio é entrecortado aqui e ali pelas suas gargalhadas, correndo e brincando soltas ao sol, reunidas em seus pequenos grupos inventam novas brincadeiras (Nota de campo, 03/12/2021).

Circulando livremente por toda a aldeia e criando seus criativos *nichos brincantes*, as crianças descortinam no dia a dia, de modo admirável, um modelo de sociedade que reconhece e legitima a liberdade e autonomia infantis, a participação social das crianças, na qual são reconhecidas e respeitadas pelo que são, têm lugar *junto com* a coletividade, à qual se sentem pertencer e nela têm seu *lugar*, esse espaço-tempo de vida comunitária. Ao mesmo tempo, vão aprendendo a também se fazerem reconhecidas e respeitadas, assumindo seu protagonismo no universo que as acolhe. Desse

modo, na coletividade à qual se sentem pertencer, constroem a cultura lúdica de sua infância indígena, uma cultura de vida comunitária; como se propõe demonstrar, a seguir.

> Não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole (Cohn, 2005 :9).

Na Amazônia, estudiosos observam que a colonização e as agendas estatais das políticas nacionais coincidiram com um aumento do sedentarismo dos povos indígenas (Alexiades 2009). Os grupos indígenas moldaram e foram moldados por essas diversas economias políticas que em diferentes momentos da história dominaram a paisagem política, econômica, ecológica e cultural. Antes, os Kayapó eram nômades, e as caminhadas eram feitas por grupos de famílias matri-uxorilocais (mulheres e crianças incluídas) de diversas faixas etárias e grupos masculinos (tchêt) e podia durar vários meses (Bamberger 1979; Werner 1983).

> Antigamente, os índios tinham o costume de andar na floresta, um dia em um lugar, outro dia noutro, e vai andando. Na floresta a gente comia o que encontrava, e ia mudando de lugar. Na minha infância, eu comia comida natural, da floresta (não era arroz, feijão, não ...), era fruta, açaí, mel, caça, pesca. Já moça, vivi a aproximação dos brancos, que se aproximavam do grupo; davam coisas, como panelas, já falavam com os Mebengokrê, para os índios ficarem assim, mais mansos. Não brigavam mais, e já vinham ensinando as coisas do kuben. Cresci em outra aldeia e nos deslocamos em grupo para fundar AUkre (Kokonire, avó e liderança indígena. Aldeia Aukre, Nov./2021).

Hoje, “o desenvolvimento econômico forçou os Kayapó a abandonarem seu modo de vida transhumano por um estilo de vida mais sedentário em aldeias e intensificar as suas actividades hortícolas, que já não são sazonais" (Rival, 2002. p.16).

> Na Amazônia brasileira, direitos indígenas estão intimamente ligados à demarcação territorial e proteção de Terras Indígenas (Terras Indígenas). Dentro do contexto carregado de esforços de autodeterminação, os grupos indígenas se mobilizaram em torno de diferentes reivindicações, resistiram criativamente, participaram de processos globais e desafiaram a representação das culturas indígenas como estáticas e fixas (Robbins 2012; West 2006). Ao mesmo tempo, as práticas espaciais locais foram impactadas por essas políticas territoriais de diversas maneiras (Zanotti, 2014).

Ainda que subsistindo com forte resistência e mantendo de modo sigificativo alguma mobilidade e as viagens em suas práticas cotidianas, diante da progressiva expansão dos mercados na

Amazônia brasileira a partir e durante o regime militar, as comunidades Kayapó foram sendo reassentadas em diferentes aldeias. Foram construídas pistas de pouso de aviões e foram consolidados diferentes grupos para "pacificar" os povos indígenas, pela FUNAI. “Esta foi uma forma de abrir a região para o que Fisher (1994) chama de programas de mega desenvolvimento que foram realizados nas décadas de 1970 e 1980” (*Ibid,* 1994).

> No meio da floresta não tinha água, então a gente cavava pra encontrar onde tinha água. Nesse tempo, a gente não tinha verme, não tinha doença, não tinha febre nenhuma. E hoje em dia, com o alimento que veio com o kuben: arroz, café, açúcar, feijão, macarrão, e os índios aprendere«am a comer; hoje já tem febre, diarreia, vômito, todo tipo de doença que vem do contato com a cultura do kuben (Kokonire, avó e liderança indígena. Aldeia Aukre, Nov./2021).

Com aproximadamente 8.000 indivíduos, os Mebêngokrê-Kayapó hoje vivem *nas Terras Indígenas Kayapó*, terras demarcadas e tradicionalmente ocupadas, entre os estados do Pará e Mato Grosso, intensamente desmatados (Fig.83). A floresta e os habitats de savana contidos em mais de 11 milhões de hectares do território protegido são considerados vitais para os diferentes serviços ambientais na região (Zimmerman et al. 2001). São diversos os desafios que os povos Kayapó ainda enfrentam, como a extração ilegal de madeira e a mineração; entretanto, conseguiram finalizar a demarcação da maior parte de suas terras, pouco mais de uma década após a ratificação da Constituição brasileira de 1988. Ao mesmo tempo, nos conta Zanotti (2014), “grupos Kayapó atraíram organizações conservacionistas não governamentais, forjaram alianças com celebridades e desenvolveram uma estética da política indígena que marcaria suas lutas nos próximos anos” (Conklin 1997; Rabben 2004; Turner 1995a, *in* Zanotti,2014).

> Construindo fortes parcerias comunitárias de conservação, os Kayapó agora são uma rede dentro de uma estrutura institucional que atravessa organizações governamentais e não governamentais para desenvolver programas econômicos sustentáveis dentro das aldeias, muitas vezes baseados em produtos florestais não madeireiros, mas também associados à melhoria da segurança alimentar e outras oportunidades (Zanotti, 2014).

Em estudo empreendido na Aldeia A'Ukre/PA, Zanotti (2014) pontua que os Kayapó continuam caminhando e viajando apesar de vários séculos de alteração das configurações territoriais que resultaram no atual mosaico agroindustrial e conservacionista que caracteriza a Amazônia brasileira hoje (Hecht 2011; Schwartzman et al. 2010). Demonstra que “o movimento, a mobilidade e as viagens ainda figuram nas práticas cotidianas de maneira significativa”; assim como, defende que “viajar

também afirma as noções Kayapó de saber (*kukradjà*), beleza (*mej*) e força (*tychi*)". Para a autora, "embora longe de ser homogêneo, o movimento através da paisagem faz parte da resposta às demandas atuais de seus modos de vida" (*Ibid*, 2014).

A aldeia se dividiu duas vezes desde que foi fundada, e a capacidade dos líderes de discernir novos locais de ocupação repousa em caminhadas em terra e água para encontrar áreas que dariam bons locais de aldeia.

> Desde o começo, a gente morava na Aldeia Mãe, antes de Aukre, no campo. Depois a gente resolveu buscar um lugar onde desse pra plantar mais perto da aldeia, porque lá no campo era dificil da gente plantar. Buscar um lugar que fosse mais perto da aldeia para fazer roça, pescar, caçar. E decidimos juntos mudar. Acampamos para pesquisar o lugar bom pra roça. Aí a gente mudou pra cá, escolhemos um lugar bom pra limpar a área. A gente esperou o tempo de brocar a roça, pelo mês de abril, maio, junho. Daí todo mundo veio pra roçar, queimar a roça, limpar, para construir a casa. Depois de construir a casa, a gente começou a plantar atrás da casa: banana, macaxeira, inhame, abóbora. Não tinha nome ainda, só aldeia (Cacique Krywt, entrevista realizada em 13/12/2021. Aldeia Aukre).

Sua atual conformação espacial apresenta suas casas dispostas uma ao lado da outra, formando uma imensa área retangular, diferindo da tradicional distribuição circular encontrada em outras aldeias Kayapó; ainda que, seja intenção e já tenha sido iniciada uma gradual mudança e nova instalação da aldeia em formato tradicional circular, nas proximidades da atual, com algumas casas ainda em construção, visitadas durante minha estada na aldeia (Fig.84).

As casas (Kikre) da aldeia têm construções que se assemelham ao modelo padrão às das populações ribeirinhas ou às da cidade (dos kuben, como são chamados os não indígenas); têm forma retangular, todas mais ou menos do mesmo tamanho: uma sala, um ou dois quartos e cozinha - transformada em cômodo de convívio, o que permite eventualmente acomodar membros de uma família já bastante extensa, ou quando já construíram uma outra cozinha separada, do lado de fora da casa. Nelas habitam extensas famílias; às vezes, de 15 a 20 membros, ou mais (Fig.85).

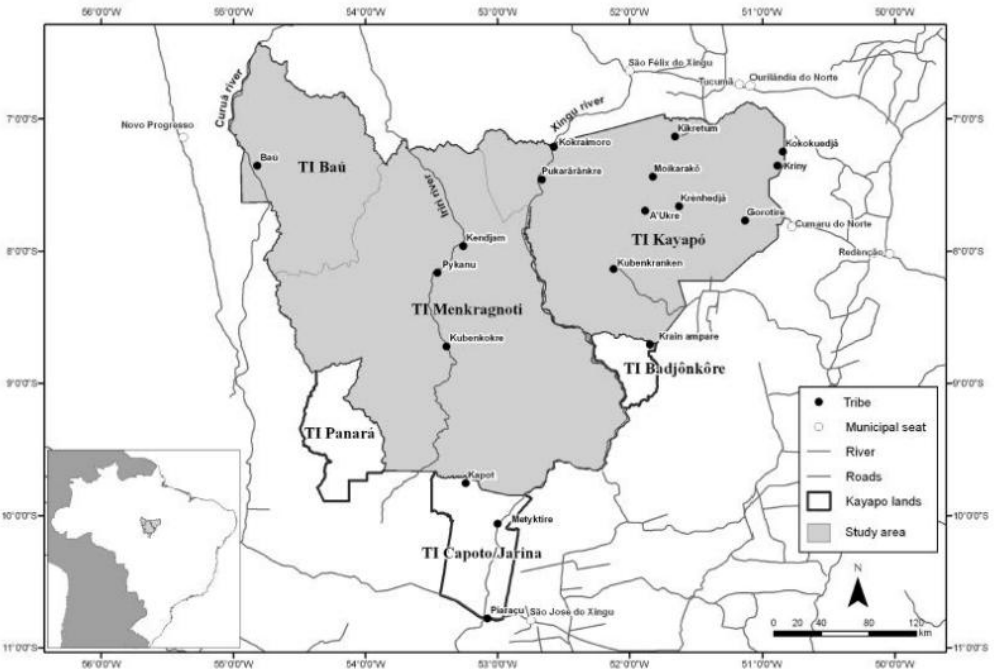


Figura 84: Terras Indígenas Kayapó na Amazônia brasileira. Fonte: Louis Barbosa


Figura 85: Vista aérea da Aldeia A'Ukre. Vê-se a grande área central (Mentoroj), formado pela fila de casas dispostas em forma retangular, e ao centro a Casa do Guerreiro (Ngô). Em destaque, na segunda fila de casas, as quatro casas dos Anciãos e Caciques da aldeia. À esquerda, a escola e a 'farmácia'. Ao fundo, trecho do rio Riozinho. Foto de CIMI.

A parte de trás de cada uma das laterais desse grande retângulo formado pela disposição das casas são áreas arborizadas denominadas 'ruas', com oito casas nas laterais maiores e seis nas duas outras menores. Esse grande retângulo conforma a parte da aldeia onde se concentram o maior número de casas (28); algumas outras ficam fora desse 'anel retangular', como as casas dos dois atuais caciques e de anciãos da aldeia [logo atrás da faixa de casas em uma das laterais maiores]; além de algumas outras um pouco mais afastadas.



Figura 86: Vista parcial do Mentoroj, parte central da Aldeia AUKRE, ao fim da tarde quando a comunidade se reúne em frente às casas. Geralemente, as crianças e jovens se reúnem em grupos por idade e gênero na organização de brincadeiras e jogos coletivos

As unidades residenciais são construídas com paredes em tábuas de madeira e cobertura de folhas de telhas de zinco, devido à dificuldade crescente para obter as folhas das palmeiras tradicionalmente utilizadas; o que, geralmente, compromete a sensação térmica em seu interior, reforçando algumas práticas sociais de utilização das áreas externas às casas, favorecendo o convívio na cozinha, construída fora e ao fundo das casas, voltada para a área arborizada e capinada, que forma esse 'anel' sombreado ao redor da aldeia. Esse *lugar* se constitui como espaço de convívio e socialização das crianças e suas famílias ao ar livre nas proximidades de suas casas, e agradável refúgio do calor escaldante da tarde, em plena floresta (Fig. 86 e 87). Para Cohn (2005), [...] *essa porção da aldeia é associada, sobretudo, às atividades domésticas, ao desenvolvimento físico do indivíduo e à integração no seio dos grupos de parentesco*.

> Conceitualmente, o círculo de casas é território de mulheres, essencialmente direcionado para assuntos "femininos". Trata-se do domínio das relações individuais como o afeto e a evitação, assim como das relações de reciprocidade e de mediação. No mais, essa zona periférica é associada aos tabus alimentares, ao ciclo de vida, ao parentesco, ao casamento e aos laços de amizade formal (COHN, 2005).



Figura 87: Casas construídas com paredes de tábuas e telhas de zinco. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre

À compreensão antropológica do *círculo das casas*, a partir do universo de referências próprio da vida dos adultos, acresce a importância da dimensão lúdica trazida pelas crianças a esse *lugar*, que dele também se apropriam e o transformam em território do seu brincar, de seu vivenciar as diversas práticas sociais cotidianas, estabelecendo relações sociais com seus pares (de diferentes idades) e outros familiares, geralmente mulheres, que os acompanham com olhos atentos, sob um tranquilo e zeloso cuidado. É frequente se deparar com a presença da avó nos arredores da cozinha, ocupadas com alguma atividade "menos extenuante" ao mesmo tempo que cuida das crianças, ou com o(a) netinho(a) bebê ao colo; assim como, a presença de jovens mães com seus bebês e outras crianças de idades variadas, geralmente as maiores cuidando das menores enquanto brincam (Fig. 88 a 90).



Figura 88: Avó ralando mandioca, com seu neto ao colo. (Acervo pessoal)



Figura 89: Meprire observa avó ralando a mandioca, no quintal ao fundo de casa. *Foto de Clarisse Filiatre*.



Figura 90: Mãe tritura a mandioca, enquanto neto compartilha alimento com a avó. *Foto de Clarisse Filiatre*.

A pintura corporal é uma prática social cotidiana na cultura indígena Mebêngokrê-Kayapó, quase sempre realizada pelas mulheres: crianças maiores, mães e avós; prática que requer muita habilidade e paciência, cultivada como atividade cotidiana desde quando bem pequeninas; conforme conforme tema desenvolvido de modo mais amplo no capítulo 4, tópicos 4.2.4 e 4.2.5 (Fig.91). As crianças, por sua vez, enquanto se divertem, se mantêm atentas e compenetradas buscando aperfeiçoar suas habilidades, produzir beleza, num clima tranquilo e descontraído (Fig.92)..

Costumam realizar a pintura corporal na área sombreada ao fundo de suas casas, onde é mais fresco; geralmente no início da tarde, quando já estão liberadas de outras tarefas domésticas e as crianças podem dormir durante a pintura, que costuma ser demorada. É uma prática social encantadora, tanto a ser contemplada, quanto em vivenciar a experiência de ser pintada e desta se manter no corpo durante dias seguidos, fortalecendo minha presença na aldeia.



Figura 91: Prática constante, em que a mãe cuida do bebê (meprire) ao colo, enquanto outras mulheres da família fazem a pintura corporal nas crianças. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 92: Crianças Kayapó brincam de pintar suas bonecas. Enquanto se divertem, as crianças se mantêm atentas e compenetradas buscando aperfeiçoar suas habilidades, produzir beleza e, ao mesmo tempo, num clima tranquilo e descontraído. Foto de Clarisse Filiatre.

Como experiência pessoal, foi uma das mais marcantes vividas durante o estudo de campo na aldeia, de uma beleza e força difíceis de colocar em palavras; talvez por ajudar a me sentir 'fazer parte de', e trazer um pouco dessa percepção de 'pertencimento'. Não sei se por 'força de sugestão', mas me sentia mesmo 'mais forte e bela' quando era pintada por uma das mulheres, como se referem as mulheres Kayapó sobre si mesmas: *mênire tuch* e m*ejkumej* (mulher forte e bela) (Fig.93).



Figura 93: Menyre enfeitadas e pintadas para a Festa do Bemp, cerimônia tradicional de nominação dos Povos Kayapó. Aldeia Aukre, 2019. Foto de Clarisse Filiatre

A área sombreada ao fundo das casas tornou-se um *lugar* privilegiado onde pude observar as crianças no dia a dia, ali reunidas em pequenos grupos, que chamam a atenção pela organização e harmonia reinante em completa autonomia, sem a necessidade da ajuda, interferência ou controle de adultos. A cada dia inventam uma brincadeira nova, tranquilas e felizes, integradas ao ritmo da aldeia, da rotina de suas famílias e comunidade, demonstrando um senso de pertencimento e de coletividade que poucas vezes presenciei em outros contextos educativos; o que lhes possibilita intervir e transformar criativamente o ambiente circundante, com segurança e autonomia (Fig. 94 a 96).



Figura 94: Brincando de casinha (meprire, 3 anos)



Figura 95: Grupo de menire pilando sementes



Figura 96: Crianças correndo para colher as mangas derrubadas a cada rajada de vento.

A diversão tranquila e o prazer manifestados pela gargalhada solta das crianças, pela cooperação e coesão na organização de suas brincadeiras, pelos corpos silenciosos se comunicando quase apenas pela gestualidade e expressão corporal, no fluxo espontâneo do movimento ágil, preciso, atento, como uma dança harmoniosa, revelam o ritmo orgânico e autorregulador de cada uma delas, me permitindo intuir a formação de base de um bom *vínculo primário* e social, proporcionado pelo contato corporal na prática social de carregar os bebês no colo durante todo o tempo em que estão despertos; como pude observar junto a algumas díades mães-bebês em diversos momentos (Fig. 97 e 98). O fluxo espontâneo de corpos presentes, de relações espontâneas e criativas, deixava tão evidente que quase podia tocar no que as culturas indígenas compreendem como *Bem Viver*.

Essas experiências renderam valiosos registros audiovisuais, quando as crianças manifestavam aceitação, não se importando com o *olhar indiscreto* da minha presença; e, até mesmo, 'se convidando' a serem filmadas. Entretanto, interrompia ou mesmo não realizava o registro quando elas demonstravam constrangimento, ou o que interpretava como contrariedade; o que não era frequente. Geralmente adoravam ser filmadas, fotografadas e muitas vezes pediam para se ver nas fotos e vídeos; se divertindo e rindo muito de si mesmas e umas das outras.



Figura 97: Mãe aplica a pintura corporal em seu bebê, com a ajuda de parente, por estar acordado. 2019.



Figura 98: Grupo de meninas brincam sob as mangueiras de pintar a boneca e umas às outras. População Kayapó, 2021. Foto de G. Shepard.

Em sua maioria, as crianças e as mulheres falam o Mebêngokrê e compreendem poucas palavras em português; por isso, o fato de não dominar o idioma nativo, me dificultou o acompanhamento em detalhes da comunicação oral entre as crianças (a aprendizagem do português é vista como tarefa principalmente do homem, que é quem sai da aldeia, vai à cidade e necessita se comunicar e negociar com o exterior, com o *kuben:* não indígena, branco, inimigo). Apesar das crianças "falarem pouco" durante suas interações, pude valer-me da riqueza da gestualidade, da expressividade de suas ações e interações corporais para a compreensão das dinâmicas relacionais.

Os Kayapó são monogâmicos e, quando se casam, o homem passa a viver na casa da família de sua esposa, as quais frequentemente não deixam a residência materna. Assim, uma casa pode abrigar várias famílias conjugais: a avó e seu marido, suas filhas com seus esposos e crianças. Quando o número de moradores se torna grande demais, o grupo residencial organiza a ampliação do espaço e constrói uma ou mais casas novas, geralmente contíguas à primeira.[157] Convém destacar que,

> [...] no contexto Mebêngôkre não existe a palavra família. A unidade básica de relações familiares é a família extensa gerada por residências uxorilocal, consistindo em mulheres irmãs e homens de outras casas incluídos por casamento (ou seja, maridos). A família extensa matriuxorilocal, chamada "casa" (*kikre),* é o segmento ou unidade fundamental da organização social Mebêngôkre (Cabral, 2015).

Como nos apresenta Lux Vidal (1977), a sociedade Mebêngokrê também se organiza através das categorias de idade e de gênero, como modo de estabelecer o status social dos indivíduos, na qual as crianças são fundamentais nessas definições, já que marcam mudanças nessa organização e determinam diferenciação nos papéis sociais ao longo de suas vidas; como por exemplo: seu nascimento consuma um casamento e dá aos pais novo status (*mekrare*), ou a falta delas pode ensejar a separação; pelo número de filhos um homem ganha maior participação na oratória. No que afeta às mulheres, a divisão diferenciada de suas atividades coletivas se dá de acordo com o número de filhos, em três grupos: as que têm poucos filhos, as que têm muitos e as velhas, aquelas que não têm mais filhos (COHN, 2000). A autora destaca ainda que uma mulher nunca fica grávida sozinha: é o casal que é dito *grávido*, marido e mulher, *metujarô* (coletivo/grávido). Muito embora, haja mães solteiras, as quais ganham o status de *mekrare* sozinhas.

Essas famílias extensas matriuxorilocal na Aldeia Aukre se organizam em sua *kikre* (casa) para acomodar a todos seus componentes; para isso, fazem uso de redes e barracas para dormir, armadas dentro dos cômodos da casa; forma adotada como proteção contra insetos e animais peçonhentos (sic) (Fig.99). Esta é uma prática que foi introduzida pela presença de pesquisadores na aldeia; quando, geralmente as barracas são negociadas como 'moeda de troca' por serviços prestados pelos indígenas na realização dos estudos; ou, às vezes, presenteadas como agradecimento.

A maior parte das casas são desprovidas de móveis; as roupas que a família utiliza ficam penduradas em varais dentro dos cômodos, ou mesmo amontoadas no chão, evidenciando uma valoração diferenciada no uso de produtos industrializados. As barracas ocupam os espaços internos da casa; à exceção da cozinha que às vezes tem alguma prateleira com panelas e uma mesa de apoio para os utensílios de cozinha. Eventualmente, alguma barraca pode ser montada também na cozinha,

[157] Informações mais detalhadas podem ser encontradas em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Mebêngôkre_(Kayapó)

quando há muitos moradores ou familiares de visita na aldeia; bem como, diversas redes, geralmente armadas à noite, para que o espaço atenda a todos os moradores.



Figura 99: As barracas ocupam os cômodos, geralmente sala e quarto, e são utilizadas para dormir, como modo de proteção contra insetos e animais peçonhentos. Aldeia Aukre, 2021. Foto de Clarisse Filiatre.

Em boa parte da aldeia, a cozinha é dentro da casa e, quase todas as famílias cozinham à lenha, queimada em um pequeno fogareiro feito no chão com algumas pedras e uma grelha, onde geralmente cabe uma ou duas panelas (Fig.100).



Figura 100: Sob os olhos atentos da neta, a avó prepara o fogareiro dentro de casa, para o cozimento do peixe recém-pescado. Foto Clarisse Filiatre.

Essa é a forma tradicional de cozimento dos alimentos, é a mais utilizada, a que melhor dominam e a que referem ser a preferência ao fogão a gás. Além de contribuir para que não dependam de botijão de gás da cidade, o que requer dinheiro para compra e enfrentar enormes dificuldades logísticas para o fornecimento; há uma apreensão generalizada na aldeia com o uso do gás de cozinha devido a um acidente ocorrido recentemente, poucos meses antes de minha chegada,

quando houve uma explosão e incêndio com perda total do local onde funcionava a "farmácia" da aldeia (posto de atendimento pelos profissionais de saúde da Secretaria de Saúde Indígena/SESAI), felizmente, sem vítimas. A desvantagem dessa forma de combustão da lenha em fogareiro dentro de casa é que produz muita fumaça no ambiente, por isso fonte poluidora, em boa parte responsável pelas repetidas crises respiratórias a que são acometidos, especialmente as crianças. Ao mesmo tempo, o fogo cria um ambiente de aconchego neste local onde passam boa parte do dia, inclusive com os bebês de colo e crianças brincando, principalmente no período de chuvas (outubro a março) (Fig. 101 e 102).



Figura 101: Cozinha dentro da casa, composta de pequeno fogão à lenha, feito com tijolos no chão e grelha. *Foto de Clarisse Filiatre*.



Figura 102: Cozinha dentro da casa, que fica mais aquecida nos dias mais frios. Os casos frequentes de doenças respiratórias podem ter como causa a inalação de fumaça de lenha, inclusive as crianças. *Foto de Clarisse Filiatre*.

> O tempo de chuva também favorece mais tempo de convívio da família dentro de casa, na cozinha onde mantém o fogo aceso no fogareiro à lenha, o que cria um ambiente aconchegante; entretanto (para mim), não fosse a fumaça que toma todo o ambiente. Dentro das casas, avós, crianças e mães com seus bebês de colo, permanecem com naturalidade, sem parecer se incomodar de respirar o ar

> enfumaçado. Tentei algumas vezes compartilhar desses belos 'momentos de aconchego' familiar, mas consegui ficar por menos tempo do que gostaria na penumbra do cômodo enfumaçado, pois meus olhos começaram a arder e me foi difícil respirar (registro de campo, dezembro/2022).

Aspecto interessante a destacar, é a arte de acender o fogo e mantê-lo aceso de maneira apropriada para cozinhar os alimentos; trabalho exclusivo das mulheres, que o fazem com muita agilidade e naturalidade, praticado desde pequenas. Arte que, a 'olhos menos avisados', pode parecer trivial; entretanto, são práticas que realizam com grande senso de importância e que exige um árduo trabalho prévio de buscar a lenha em longas distâncias, às vezes em terrenos irregulares, com subidas de barranco; carregar grandes quantidades em cestos às costas sustentados por uma alça presa no alto da cabeça; para então, ter à mão as lenhas para começar o cozimento do alimento (Fig.103).



Figura 103: Mulher a carregar o cesto de lenha, sustentado pela cabeça. Apesar de já ter idade mais avançada, mostra força e agilidade. *Foto de Clarisse Filiatre*.

Essas e outras práticas sociais evidenciam a importância da organização da vida comunitária indígena, com a necessária colaboração entre as mulheres que compõem essas famílias extensas matriuxorilocal, organizadas em sua *kikre.* Como costumam dizer: "*menire tyx*", "*menire djàpej kumej'ti*", "*menire mejkumrej*", que traduzido para o português significa mulheres Kayapó fortes, trabalhadoras e belas (Fig. 104 e 105).

> Nossas características de força e trabalho estão na rotina árdua de afazeres domésticos e familiares, como buscar lenhas em grandes distâncias, com cestos cargueiros nas costas, [...] no preparo dos alimentos, na abertura e manutenção das

roças, no cuidado com a casa e com os filhos e na coleta da castanha e do cumaru, que exigem muito trabalho e esforço (Kubetkwy, mãe Kayapó. Entrevista realizada em 25/11/2021).



Figura 104: Menyre tuch. Mulher Kayapó forte e valente. *Foto de Clarisse Filiatre*.



Figura 105: Menyre tuch. A preparação do alimento começa com o machado para rachar a lenha, e carrega-la, geralmente às costas, ou quando se tem a sorte de um carrinho de mão por perto. *Foto de Clarisse Filiatre*.

Cenas que pude presenciar perplexa e, confesso, com certo constrangimento por ver mulheres idosas ainda nessa exaustiva labuta; enquanto eu, apenas a observar admirada, tinha certeza de que não conseguiria tal feito; além de constatar em mim, o choque cultural ao me sentir impactada por não ver homens a fazerem esse serviço, a poupar as mulheres de tamanha exaustão; mesmo que estivessem ao lado delas. Obviamente, elas ficam muito cansadas ao final do dia, com dores no corpo, parcialmente aliviadas pelos banhos de rio; mas, eventualmente buscando algum "conforto" na "farmácia" da aldeia, na qual os(as) técnicos(as) de saúde da SESAI fornecem medicamentos alopáticos, para alívio paliativo de sintomas diversos. São frequentes as filas em frente ao balcão de atendimento ao final das tardes, de mães com crianças a usarem o nebulizador, ou para tomarem xarope para os quadros respiratórios, ou de mulheres e homens em busca de alívio para algum mal-estar.

Já em tantas outras casas, a cozinha é construída do lado de fora, feita de tábuas ou *pau a pique*, outras desprovidas de parede ou fechadas apenas parcialmente, às vezes com o uso de lonas plásticas. Geralmente, a cobertura é feita de palha, seguindo a tradição; quando possível e necessário, completada com lona plástica. Espaço-tempo de socialização, esse tipo de construção mais fresca, minimiza as doenças respiratórias recorrentes, principalmente entre as crianças, e favorece o convívio nas horas mais quentes do dia, na cozinha e na área externa adjacente; local onde as famílias passam várias horas do dia, quando costumam se reunir para conversar enquanto preparam e fazem suas refeições, ou realizam parte de suas atividades cotidianas, como ralar e coar a mandioca, confeccionar alguns utensílios como o pilão, cestos, produzir suas belas artes feitas de miçangas ou praticar a pintura corporal, sempre com as crianças brincando livremente ao redor, nas redondezas; quando não, elas próprias sendo pintadas (Fig. 106 a 108).



Figura 106: Quatro gerações reunidas na cozinha, construida na área externa à casa. Enquanto as crianças e a mãe do bebê fazem sua refeição, a avó cuida do bebê de colo e a bisavó, no preparo para a festa do Bemp.



Figura 107: Confecção de pilão utilizando brasa, controlando a direção e intensidade do fogo. Trabalho demorado, requer paciência é domínio da técnica. Pude presenciar tanto a mulher quanto o homem a fazer o pilão





Figura 108: Casa de farinha, mênire torrando a farinha. A pesquisadora vivendo a experiência das árduas tarefas das mulheres Kayapó na aldeia, quando elas fizeram questão de também me fotografar.

A lógica da organização espacial da aldeia é de uma grande área com casas concêntricas distribuídas ao longo e para frente da praça principal, formando um grande retângulo descampado – o *mentorodjo*, com sua terra vermelha que arde no sol a pino do meio-dia durante a estação de *bom tempo* e onde se desenrola a maior parte das atividades públicas e muitas das brincadeiras de crianças e jovens (Fig. 109).



Figura 109: Homens preparando artefactos para a Festa do Bemp: flechas e cocar.

Área de circulação entre uma casa e outra, e onde se realizam as festas em momentos rituais e de celebração, com uma casa política ao centro, o *Ngá* – a Casa do Guerreiro, casa de governança onde a política Mebêngokrê se restaura nos encontros e reuniões que acontecem sempre que necessário para a organização social cotidiana - lugar simbólico relacionado às atividades tipicamente reservadas aos homens, onde se reúnem no dia a dia para conversar, tomar decisões, confeccionar artefactos e preparar as festas, realizar cerimônias e rituais públicos. Assim, a política Mebêngôkre se restaura a cada fala e a cada organização. Contrasta fortemente com as relações vividas na 'periferia' da aldeia, no anel formado pelas casas que o circundam. Estrutura espacial simbólica, presente entre outros grupos Jê, origem e coração da organização social e ritual dos Kayapó, célebre por sua complexidade (Fig. 110 a 113).



Figura 110: Cacique Krwyt, confeccionando cocar. Aldeia Aukre. *Foto de Clarisse Filiatre*



Figura 111: Flechas caprichosamente ornadas, com penas de aves. *Foto de Clarisse Filiatre*



Figura 112: Homens reunidos na Casa do Guerreiro (*Mentoroj*), ao centro da Aldeia Aukre (Foto de Clarisse Filiatre)



Figura 113: Banho de rio ao final da tarde, quando as crianças 'se desafiam' criativamente na variedade de acrobacias. *Foto de Clarisse Filiatre.*

O mentorodjo também, muito especialmente, se constitui no cotidiano da aldeia como espaço em que as crianças se apropriam para brincar, em pequenos grupos espalhados nessa grande área da aldeia, a qualquer hora do dia. Ou ainda, quando as famílias se reúnem ao entardecer para conversar, sentadas à porta de suas casas, com os bebês ao colo e as crianças reunidas ao redor, brincando com seus amigos, reunidos em grupos com faixas de idade aproximadas.

Ao meio da tarde, a partir do momento em que arrefece o calor do meio do dia, a aldeia se transforma, quando o Mentorodjo é tomado pelas brincadeiras das crianças e por diversos grupos mistos de jovens de idades aproximadas que, organizados em frente às casas, armam suas 'redes', delimitam as 'quadras', e se divertem com jogos de bola, estruturados e com regras, como o futebol e o voleibol. Esses jogos com bola das culturas não indígenas já fazem parte das práticas sociais dos Mebengôkrê, o que é relatado como motivo de preocupação por parte dos mais velhos, pelo "risco de perda de sua cultura", por não mais ocuparem seus tempos lúdicos com a tradição dos modos indígenas de viver" (sic). De tempos em tempos, os jovens também realizam torneios de futebol, no campo de futebol localizado nas proximidades da aldeia; com destaque especial para o aguerrido time das jovens mulheres.

> A cultura continua do mesmo jeito. Todos usam as experiências da nossa cultura, por exemplo, quando tem festa todo mundo pinta, raspa os cabelos, os adultos vão ensinando os jovens, para eles não esquecerem. Mas, outra cultura vem atrapalhando a gente; como a brincadeira do homem branco, por exemplo, de jogar bola. No meu tempo não havia bola na aldeia, as brincadeiras eram outras. Isso atrapalha um pouco, mas a cultura continua, do mesmo jeito (Entrevista reaizada em campo, com Kokonyre, liderança idosa de Aukre; em 22/11/2021)

As crianças, por sua vez, se espalham em pequenos grupos; a maioria também brinca de bola com seus pares e, às vezes, com algum outro jovem ou familiar adulto. Outros brincam de fazer "acrobacias" ajudando-se entre si: fazendo estrelinha, carrinho de mão, às cavalinhas com seus pares, rindo às gargalhadas quando caem, muitas vezes até propositalmente só para provocar a risada de seus parceiros de brincadeira; e, ao mesmo tempo, a brincadeira é de reviver a luta entre o caçador e algum animal feroz. Ou ainda, em tempos chuvosos, brincam de desenhar no chão e de modelar usando a argilosa terra vermelha do Mentoroj. Nesses fins de tarde, já cheguei a contar quase 20 grupos de crianças brincando de maneiras as mais diversas, formados por diferentes faixas de idade, e mais de uma dúzia de bolas, espalhadas por toda a área central da aldeia. São apenas alguns exemplos das incontáveis e variadas brincadeiras observadas naqueles momentos.

Geralmente as crianças na faixa de idade entre 10 e 15 anos aproximadamente [meninos (*menororire*) e meninas (*meprintire*)], se organizam em grupos por gênero em suas brincadeiras, atividades cotidianas e exploração nos arredores da aldeia. Já os meninos (*meboktire*) e as meninas (*meprintire*) entre 5 e 10 anos ainda não seguem rigorosamente essa regra social e muitas vezes brincam todos juntos, em pequenos grupos, duplas ou trios. Crianças pequenas, até 4 anos (*mêprire*), supervisionadas por algum familiar adulto ou criança maior, brincam de uma forma de 'pique-pega', de carrinho ou qualquer objeto que tenham ao alcance das mãos que rapidamente é transformado em brinquedo: folhas e galhos de árvores são ótimas coberturas para uma casinha, as raízes de uma árvore como paredes de uma mini casinha; gravetos e pedrinhas podem ser gente, canoa; terra que vira argila na chuva e se transforma magicamente, frutas que caem das mangueiras e se tornam o momento da refeição na brincadeira de casinha; toalha; manta; algum sapato ou canecas plásticas usados; e tantos outros que revelam a imaginação descolonizada permite transformar.

> [...] o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança; o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo. [...] O brinquedo, quanto mais sofisticado for, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar.

É também bastante frequente a formação de pequenos grupos de faixas etárias diversas, com a presença de crianças maiores, o que favorece as partilhas e aquisição de novas aprendizagens entre pares. Do mesmo modo, se observa a formação desses pequenos grupos entre crianças do mesmo grupo familiar, reunidas para brincar e, eventualmente, realizar alguma tarefa doméstica, contando frequenbtemente com um dos irmãos maiores que, ao mesmo tempo em que ajuda à família e vive a experiência da responsabilidade e desenvolvimento da habilidade na realização daquela tarefa, está a brincar e a partilhar conhecimentos, enquanto cuida dos menores; tarefa que realizam com muito zelo

e paciência. Geralmente, é a menina maior que se encarrega do(s) menor(es), seguindo as práticas sociais da cultura Kayapó, pautadas pela divisão de tarefas por gênero. Mas, acontece também de ser um menino, na falta de menina maior na família ou por estar acompanhando a mãe em outra atividade.

A experiência da verticalidade etária nas relações sociais das crianças também compõe a cultura da infância indígena, mediante a organização social Mebêngokrê. Ao mesmo tempo em que se divertem, a cultura infantil indígena oportuniza às crianças a partilha de diferentes experiências úteis e necessárias em suas aprendizagens cotidianas; constituindo, por meio dessas, o protagonismo da criança, reconhecido pela sociedade na qual está inserida, tais como: o desenvolvimento de sua autoestima e autonomia a partir da experiência de liderança/liderado; a partilha e o senso de responsabilidade no cuidado com o outro; a cooperação e, ao mesmo tempo, o poder de 'negociação' e convencimento para manter o grupo coeso em torno da brincadeira eleita, flexibilidade para seguir o fluxo de transformação da brincadeira e também, para obter êxito em cuidar dos menores reunidos sob os cuidados do(s) maior(es).

Nesse sentido, o que seria identificado como educação não-formal na denominação das culturas ocidentais; retrata nas culturas indígenas alguns dos aspectos educativos da organização sociocultural Mebêngokrê, demonstrando uma verdadeira pedagogia nativa na educação das crianças, a transmissão, reprodução e transformação de suas práticas sociais e costumes, renovados pela criatividade que transborda das crianças.

O início do período de chuvas, a partir de outubro, transforma as brincadeiras e introduz novos elementos lúdicos a essas tardes brincantes. Quando a chuva cai, é um convite a mais para se lançarem às brincadeiras e a diversão parece ficar ainda melhor. Entretanto, faça chuva ou faça sol, o entardecer avisa o momento de encerrar as brincadeiras, quando correm todos juntos para o banho de rio, em uníssono, onde a diversão ainda se estende mais um pouco, até os últimos raios de sol. Já faz parte da cultura, mergulhar com a roupa que têm no corpo, vindo do jogo e das brincadeiras. Desde os pequenos aos maiores, já adolescentes, quando o rio enche, saltam do barranco em corajosas acrobacias, aumentando gradualmente o nível de dificuldade conforme a idade e agilidades adquiridas. Nadam, mergulham, brincam entre as pedras e, novamente todos juntos e quase ao mesmo tempo, 'batem em retirada', saem das águas refrescados, de banho tomado, roupas e almas lavadas. Não toca nenhuma sineta, e não há qualquer 'ordem unida'; apenas sabem e mantêm o diálogo vivo com o ritmo orgânico da natureza, que convida a aldeia para a chegada da noite. Apesar da alegria das crianças, essa prática gera preocupação aos agentes de saúde locais, devido à grande recorrência de

quadros respiratórios entre as crianças, eventualmente graves, provocados pelo horário do banho junto com a chegada da fria brisa da noite, com a roupa molhada colada no corpo.

Foram incansáveis e valiosos momentos de deleite observar e registrar as vivências dassa comunidade brincante, realçando aos olhos o clima de harmonia e alegria entre as crianças e do ambiente em geral; a autonomia e liberdade na organização dos grupos e no desenvolvimento das atividades, seja qual for a faixa etária. Ao mesmo tempo, a despreocupação e o estado de descontração dos adultos presentes, ainda que atentos, numa clara demonstração de estarem se divertindo junto e de confiança nas crianças. Durante todos os meses do estudo de campo não presenciei uma briga sequer; aqui e ali pode ocorrer alguma disputa, mas a resolução do conflito é feita de modo conciliador e, geralmente, sem a intervenção do adulto. É algo extremamente belo de se presenciar; mas, além da beleza, é impactante a intensidade da alegria, da leveza do momento e, especialmente alvissareiro, testemunhar a vida de uma comunidade completamente aberta às manifestações lúdicas das crianças e jovens, no exercício de seu direito a, simplesmente, ser criança.

Interessante observar uma prática social assimilada pela cultura Mebengôkrê, provavelmente a partir do convívio com a cultura dos brancos, que é a 'posse' por cada adulto de uma cadeira plástica industrializada ou pequenas cadeiras espreguiçadeiras, do tipo feitas de 'finas mangueirinhas plásticas coloridas', trançadas em uma estrutura de ferro – quase pessoal, transportada para onde a pessoa vá. O uso dessa cadeira ´pessoal' substituiu gradualmente as 'antigas' esteiras de palha, anteriormente utilizadas para se sentar no chão. Durante o período em que estive na aldeia, quase não vi esteiras de palha. Tal prática também se deve à progressiva dificuldade em conseguir a palha que é utilizada para confeccionar as esteiras. Talvez por este motivo, a técnica de trançar a palha não estar sendo transmitida aos mais novos e hoje ser praticada por alguns poucos homens (mais velhos), correndo o risco de se perder ao longo do tempo. O mesmo se dá quanto à cobertura das casas que, das palhas ou folhas de palmeiras trançadas, foram substituídas por telhas de zinco. Além do relativo curto espaço de tempo de vida útil daquela cobertura, obrigando a trocas regulares, na medida em que foi sendo modificada a característica de nomadismo dos Povos Kayapó por modos de vida sendentários, esses materiais passaram a ser colhidos nas proximidades da aldeia, e foram se tornando cada vez mais raros e difíceis de serem encontrados; acarretando, ao longo do tempo, diminuição gradual da oferta e obrigando a deslocamentos cada vez mais distantes da aldeia para sua colheita, aumentando a dificuldade de transporte. Assim, a cultura Mebengôkrê adotou essa solução e, de certa maneira, integrou aos hábitos cotidianos esse 'conforto da modernidade'; utilizadas durante as inúmeras e longas reuniões no Mentorodj ou nos encontros para confecção de artefactos, nas rodas de mulheres

para a produção de artesanatos de miçangas; ou ainda, reunidos em frente às suas casas, nas áreas de convívio junto à cozinha, cada um sentado em sua cadeira.

4.2.2 Rizoma e a educação indígena como plano de imanência

Como Deleuze e Guattari argumentam, "a educação é o campo das forças, o campo de imanência da constituição do sujeito" (Deleuze & Guattari, 1995, p. 25). Isso implica que a educação da criança deve ser concebida como um processo colaborativo, onde o conhecimento é construído através da relação com os outros e com o ambiente.

A filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari introduziu uma perspectiva radicalmente nova no campo da filosofia, que se estendeu a diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. O conceito de "rizoma", aliado ao "plano de imanência", oferece uma abordagem inovadora para repensar processos educativos, destacando como essas ideias desafiam as estruturas hierárquicas tradicionais de ensino e aprendizado, em favor de uma abordagem mais fluida e não-linear.

Para esses filósofos, o rizoma é uma metáfora que contrasta com a estrutura hierárquica e arborescente tradicional. Enquanto a árvore se organiza de maneira hierárquica, com uma raiz que se ramifica em galhos, o rizoma é caracterizado por sua natureza não linear, conectando-se horizontalmente e estabelecendo múltiplas relações sem um centro definido.

O rizoma, conforme proposto por Deleuze e Guattari, é uma metáfora que desafia a estruturação hierárquica e linear do pensamento. Em vez de seguir uma linha reta e única, o rizoma se assemelha a uma rede ou a um sistema interconectado de multiplicidades. Ele opera sem um centro fixo, permitindo a conexão de elementos de forma não-linear e aberta. No contexto da educação, essa abordagem pode ser aplicada para reconhecer a diversidade de conhecimentos e perspectivas que as crianças trazem para o processo educativo, notadamente em um ambiente favorável à exploração livre, à inciativa e autonomia. Essa perspectiva desafia a noção tradicional de que o conhecimento é transmitido de cima para baixo, do professor para o aluno. Antes, possibilita pensar a educação como um processo não hierárquico, onde o conhecimento é construído em conjunto, de forma colaborativa. Ao mesmo tempo, traz fundamentos filosóficos que ampliam nossas possibilidades de compreensão sobre características distintivas e pertinentes aos modos próprios de viver e aprender das crianças indígenas, os quais revelam verdadeira *pedagogia nativa* que em muito se assemelha ao conceito de rizoma enquanto metáfora.

Nesse contexto, o professor não é a autoridade suprema, mas sim um facilitador que cria um ambiente propício para a exploração e o pensamento criativo das crianças. Mais do que isso,

entretanto, nos possibilita vislumbrar as crianças como agentes de seu próprio processo educativo, fazendo escolhas e tomando decisões a partir de sua auto-organização e/ou organização coletiva das crianças entre si; conforme nos é possível identificar esses mesmos elementos característicos e significativos da educação indígena. Assim que, a presença do adulto, e seu papel nesse contexto educativo, na perspectiva filosófica da *multiplicidade*, deverá ser reavaliada e reposicionada para que, efetivamente, possamos alcançar o intento da "criança *sujeito histórico-cultural*". Entender a criança como *sujeito histórico-cultural* é atentar para o fato de que esta participa ativamente da produção do conhecimento e de sua cultura; logo, de sua formação como pessoa – dotado de consciência e de razão, de consciência de si, controle e capacidade para pensar, decidir e agir. Claro está que não se trata de ausência do adulto, mas da qualidade e características da sua presença.

O conceito de plano de imanência está intimamente ligado ao rizoma, também abrindo novas possibilidades na abordagem educativa da criança, como o vemos muito especialmente na educação indígena. O plano de imanência é o espaço conceitual onde todas as ideias, conceitos e relações podem emergir. É um espaço de possibilidade infinita, onde não há limites predefinidos. Na educação da criança indígena, em espelhamento à perspectiva rizomática, essa abordagem desafia a rigidez das estruturas tradicionais e a adoção de metas fixas, incentivando a criação de ambientes educativos mais abertos e fluidos, colaborativos e adaptáveis, nos quais o conhecimento emerge das relações e experiências das próprias crianças, em que o pensamento da criança pode se desenvolver livremente.

Outro aspecto interessante da abordagem filosófica de Deleuze e Guatarri é o entendimento da criança como agente ativo em seu próprio processo de aprendizado. Ao invés de receptáculos passivos de informações, as crianças são vistas como seres que constróem ativamente seu entendimento do mundo. O plano de imanência abre espaço para a compreensão de que as crianças melhor se desenvolverão na medida em que possam explorar suas próprias ideias, interesses e curiosidades, permitindo que seu conhecimento se desenvolva de forma orgânica. Ao reconhecer a criança como um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento, a filosofia de Deleuze e Guattari oferece uma perspectiva revolucionária sobre como podemos cultivar a educação da criança no século XXI, promovendo a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico; em convergência aos processos educativos próprios às culturas indígenas; nos quais pudemos identificar importantes elementos que os caracterizam; como veremos ao longo da análise dos dados visuais produzidos na observação das práticas sociais identificadas e destacadas no estudo, quais sejam: o brincar-aprender e o cuidar, desenvolvidas a partir das categorias de macro e microsocialidades (pág.337).

Ao aplicar os conceitos do rizoma à educação da criança, podemos criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e adaptável; como se seguem algumas implicações práticas:

- **Aprendizado Colaborativo:** O rizoma valoriza a colaboração e a interação entre os elementos. Na educação, isso significa promover a colaboração entre crianças, permitindo que elas construam conhecimento juntas.
- **Flexibilidade Curricular:** Em vez de um currículo rígido, o rizoma sugere um ambiente onde os interesses das crianças direcionam o aprendizado. Os educadores deverão aprender a deixar as crianças livres e autônomas em suas relações e explorações em ambientes abertos e fluidos, a confiar em suas capacidades e apoiá-las nesse aprendizado do ser e do transformar-se, a partir da relação de confiança mútua nutrida e construída, germinadas nas necessidades e interesses das crianças.
- **Exploração e experimentação:** O rizoma incentiva a experimentação e a exploração, já que antecipa caminhos e possibilidades infinitos. As crianças devem ser encorajadas a questionar, investigar e descobrir por si mesmas.
- **Valorização da diversidade:** Cada criança traz consigo um conjunto único de experiências e conhecimentos. O rizoma reconhece e valoriza essa diversidade, promovendo uma educação mais inclusiva, mais criativa e promotora de autoestima e cooperação, já que todos têm a contribuir com aquilo que tem a oferecer de si mesmos.

Os estudos empreendidos no domínio da educação indígena, adensados pelas análises propostas a partir do estudo de campo realizado junto aos povos Mebêngokrê-Kayapó, são pontos outros de interconexão na produção de conhecimentos, interconectados à essa rede rizomática de conhecimentos que se pretendeu construir ao longo do presente estudo.

As diversas dimensões abordadas por Deleuze e Guatarri têm o potencial de influenciar, e mesmo transformar, o paradigma educacional contemporâneo. Esses autores rompem com a tradição do pensamento ocidental, que adotou a metáfora da "árvore do conhecimento", simbolizando uma estrutura hierárquica e unificada do saber, enraizada em um único tronco. Em contraste, eles introduzem o conceito de "rizoma", representando uma estrutura de conhecimento fascicular caracterizada pela ausência de hierarquia e ramificações. O rizoma permite que os pontos de conhecimento surjam de qualquer lugar e se conectem a qualquer outro ponto, enfatizando a multiplicidade em oposição à unicidade. Essa abordagem contrastante com a tradição filosófica ocidental ressalta a natureza mecânica da produção de conhecimento, que se fragmenta e se separa

da complexidade da realidade. Essa fragmentação do saber deu origem a esse modelo disciplinar de educação predominante na contemporaneidade.

Para os autores, a estrutura do conhecimento assume a forma de um rizoma, no qual não há começo nem fim definitivos para o saber. O conhecimento se manifesta como linhas independentes que representam dimensões e territórios do real, podendo ser desconstruído e desterritorializado. Isso implica que a aprendizagem e a produção de conhecimento não são processos lineares, mas sim dinâmicos e interconectados.

Além disso, a abordagem rizomática desafia a visão tradicional do pensamento como um processo contínuo e linear. Destaca que o pensamento implica processos descontínuos que fogem às certezas das determinações e rejeita a ideia de que o cérebro seja uma matéria enraizada ou ramificada. Em vez disso, os autores enfatizam a multiplicidade do funcionamento cerebral, no qual a informação é constantemente atualizada, trabalhada e produzida a partir de outras informações. Isso sugere que o cérebro não apenas processa informações, mas as produz, criando significados a partir de diferentes contextos. Referem que, mesmo os processos orgânicos envolvidos no ato de pensar não asseguram métodos seqüenciais de acesso e manipulação da informação:

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas faz do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, *un certain nervous system* (Deleuze e Guatarri, 1995).

O sistema orgânico funcional do pensamento, portanto, não é linear, nem contíguo. A transmissão micro e macro-tecidual dos dados ocorre de modo translinear e descentrada. Não há um ponto de partida para o pensamento. Também não há uma seqüência lógica que configure um percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro da formação do raciocínio. Consequentemente, a memória não funciona como um disco rígido que retém dados hierarquizados e compartimentados, trazendo o conteúdo à mente tal qual foi armazenado anteriormente e de modo instantâneo para, após sua utilização, ser novamente devolvido. As informações no cérebro são constantemente atualizadas, trabalhadas. Há sempre uma nova significação da informação trazida, que é presencialmente articulada, produzida e renovada, seja ela advinda de uma experiência nova ou de outra já vivida.

Aporte não menos importante, as contribuições da abordagem rizomática redefinem o papel da educação na formação do sujeito. Argumentam que a aprendizagem não consiste apenas na transmissão de informações, mas sim em um processo de autodescoberta e resolução de problemas. O ensino não se limita à entrega passiva de conhecimento, mas sim ao estímulo à reflexão, à argumentação e ao pensamento crítico. Além disso, a compreensão que se tem de sujeito e da formação de subjetividades é de importância fundamental para se pensar a educação.

> Deleuze e Guattari concebem o sujeito como sendo formado pelo atravessamento das diversas instâncias que compõem a sociedade. Instâncias essas que são construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito. Esse modo de se entender o sujeito ressalta a materialidade de sua construção histórica, em detrimento de uma concepção abstrata e apriorística de uma entidade universal (Khouri, 2009).

Desse modo, rompe-se com a idéia de subjetividade constituída a partir da interioridade do sujeito. Mesmo a caracterização do que é interno e externo ao sujeito se desfaz, perde sentido. O individual se situa agora na esfera das construções sociais, em que o sujeito absorve aquilo que é socialmente produzido na ordem das significações (*Ibid*, p. 04). A subjetividade se apresenta, pois, como sendo "essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares" (Guattari e Rolnik, 1986).

Assim que, Deleuze e Guatarri rejeitam a noção de um sujeito abstrato e universal, enfatizando a formação da subjetividade como um processo histórico e cultural. A subjetividade é vista como socialmente construída, e o indivíduo é moldado pela interação com diversas instâncias sociais. Para Deleuze e Guattari, a subjetividade não é fixa, mas fluida, e não está limitada à interioridade do sujeito. Eles introduzem o conceito de "subjetividades sem sujeitos," destacando a descentralização da relação sujeito-objeto. A subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciação, que são máquinas sociais de produção de significados.

Assim como reconhecemos que as subjetividades são construções sociais, da mesma maneira podemos conceber o aprendizado como uma produção coletiva. Cada indivíduo, de maneira única, participa desse processo, unindo ideias que emergem dos valores que fazem parte da estrutura social, gerando constantemente novos conceitos. Essa perspectiva contribui para a criação de uma estrutura dinâmica de conhecimento e deve ter um impacto significativo na forma como concebemos a Educação. Nesse sentido, como referido anteriormente, o rizoma é um conceito desenvolvido como metáfora para representar a estrutura de conhecimento, conceito este caracterizado por alguns princípios a seguir analisados e relacionados com a educação, os quais promovem a ideia de que tudo está relacionado e que o conhecimento é dinâmico e fluido. As implicações significativas desse modo

de conceber a estrutura dinâmica do conhecimento têm rebatimento direto no domínio da educação, incentivam a abordagem inter e transdisciplinar e a compreensão de que diferentes formas de conhecimento estão interconectadas. Quais sejam[158]:

Os *princípios de conexão e heterogeneidade* dizem que os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Esses princípios estão relacionados com amplitude e complexidade do conhecimento. As coisas se relacionam. Pensar em alguma coisa é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. Tudo se relaciona com tudo. Mas, ao tratar de algo, estamos criando conexões, ligações, pontes de comunicação. Estamos evidenciando qualidades, definindo ângulos de abordagem, instituindo olhares, que são diferentes de outros.

O *princípio de multiplicidade* afirma que o rizoma não mantém relação com o uno, como na metáfora arborescente, em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou subjetivação. O rizoma não admite sujeito nem objeto, "mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza" (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Dessa forma, o rizoma defende a inclusão. Ele abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista, em oposição à verdade única.

Outro princípio, o de *ruptura assignificante*, quebra com processos rígidos de significação. Os conceitos são apenas criações que servem como ferramentas para a criação de outros conceitos. São dinâmicos, flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados, e se opõem à visão estática do conceito que promove a dicotomia no âmbito do entendimento, endurecendo o aprendizado. Isso sugere que o conhecimento não é estático, mas evolui por meio da reinterpretação e ressignificação de conceitos. O que vemos crescer a cada dia nos círculos que promovem o conhecimento, como a filosofia, a ciência e a religião, é uma busca sempre incessante por afirmações e argumentos que defendam veementemente conceitos e teorias, em detrimento de outras concepções teóricas, como se a validade de uma implicasse a falência das outras.

Os princípios de *cartografia e de decalcomania* mostram que os rizomas não podem ser modelados, seguindo estruturas ou assumindo pontos específicos que orientam o conhecimento. Eles são sempre esboços incompletos. Deleuze e Guattari falam de mapas. Os mapas norteiam, indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Eles expressam algo por vir, um devir. Assim, os mapas podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados, re-mapeados. Para Deleuze e Guattari não

[158] Tais princípios que caracterizam a estrutura de conhecimento, segundo Deleuze e Guatarri, conforme são apresentados por Mauro Khouri em *Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guatarri*, p.05.
http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf

existem cópias, sobreposições perfeitas de idéias. Existem releituras, recriações a partir de algo criado. É o que eles chamam de roubo criativo, em que transformamos os conceitos dos quais nos apropriamos para criar algo novo.

No contexto da sociedade de controle, a filosofia da educação de Deleuze e Guattari também lança luz sobre o papel dos dispositivos sociais na formação de subjetividades e na produção de conhecimento. Os dispositivos sociais atuam como agenciamentos coletivos de enunciação, moldando a forma como pensamos, agimos e nos relacionamos com o mundo. Eles destacam a importância de compreender o poder da linguagem e a influência dos dispositivos sociais na construção da realidade.

Em suma, a filosofia de Deleuze e Guattari oferece uma perspectiva inovadora sobre a estrutura do conhecimento, o pensamento, a aprendizagem, a subjetividade e a linguagem. Ela desafia as abordagens tradicionais da educação e promove uma compreensão mais dinâmica e interconectada do processo educacional. Essa abordagem tem o potencial de transformar a forma como pensamos sobre a educação e sua relevância em uma sociedade em constante evolução, incentivando a pluralidade, a criatividade e a reflexão crítica; elementos esses que, na análise aqui empreendida, convergem na direção dos modos de educação indígena identificados.

Portanto, entender a educação na perspectiva rizomática como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber. Mito, ciência, filosofia, artes, religião e senso comum se comunicam entre si e estabelecem redes interligadas de construção de conhecimento. Mesmo as ciências naturais, como a matemática, estabelecem relações com saberes de outras áreas, como as ciências humanas" (*Ibid*, p. 06).

Por fim, acredito que a forma rizomática de construção de conhecimento e o conceito de *plano de imanência* poderão contribuir de modo significativo para a melhoria das relações interculturais. Estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas e, portanto, compreender que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, poderá promover a construção de uma formação social transformadora da sociedade ocidental hegemônica, que respeite as diferenças. Desse modo, contribuir com novos elementos reflexivos sobre as culturas indígenas, como o demonstra o *pensamento ameríndio* desenvolvido por Viveiros de Castro.

4.2.3 Brincar é aprender – Me*ý* e Mári

O estudo no convívio do dia a dia junto à comunidade indígena Mebêngokrê-Kayapó da Aldeia A'Ukre trouxe alguns importantes elementos que revelaram a centralidade do *livre brincar* no cotidiano das crianças indígenas, destacando aspectos do contexto sociocultural Kayapó que sugerem condições favoráveis ao *livre brincar* e à afirmação das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, produtores de socialidade e, por sua vez, partícipes de sua cultura.

Também, põe em relevo o contraponto ao *brincar pedagogizado* e à *criança-aluno* institucionalizada, amplamente aceita e normalizada nas culturas não-indígenas; agudizando a necessária reflexão crítica ao modelo de educação da sociedade escolarizada e o *lugar* reservado às crianças na sociedade ocidental moderna; o que nos leva ao campo reflexivo sobre o que temos a aprender com os povos indígenas e suas respectivas culturas *lúdicas* infantis.

> Decorre, pois, dessa condição de 'criança-aluna', "a consequente "escolarização" de qualquer processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem. O aluno é, desse modo, 'escolarizado' a confundir: ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo" (ILLICH, 1985, p. 16).

Ao mesmo tempo, é relevante destacar a dimensão da *corporeidade*, indissociável do *livre brincar* cotidiano na aldeia, na mediação de suas relações sociais e na construção da cultura infantil indígena Mebêngokrê-Kayapó, formativa da identidade desse povo.

> para as crianças [...] o corpo está na base de toda a experiência social, enquanto mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo (FERREIRA, 2009, p.6).

Por meio do brincar cotidiano circulando por toda a aldeia, se apropriando do território e estabelecendo relações com toda a comunidade revelam-se as *técnicas corporais* (MAUSS, 1991), inerentes ao seu constituir-se, as quais preservam e transformam a *cultura de vida* indígena do *Bem Viver*, adquiridas e aperfeiçoadas gradualmente ao longo de sua infância; como se dá, por exemplo, com a aprendizagem das pinturas corporais, habilidade que forja a própria identidade dos Mebêngokrê-Kayapó, praticada desde criança; desde os bebês recém-nascidos que têm todo o corpo pintado pela mãe, já nas primeiras semanas de vida; a pintura corporal entre pares já na brincadeira das *meprire* (crianças pequeninas até por volta dos 3 anos) e entre as maiores ou em suas bonecas (Fig. 114 e 115).



Figura 114: Mãe pratica a pintura corporal em seu bebê (Meprire), enquanto ele dorme. População Kayapó, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*



Figura 115: Mêprire reproduz a pintura corporal em sua boneca, a partir da observação dessa prática realizada por sua mãe e outras mulheres. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre

> (...) o que estamos chamando de "corpo", portanto, não é uma fisiologia distintiva ou uma anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um habitus, um ethos, um etograma. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos há esse plano central que é o corpo como feixe de afetos e capacidades, e que é a origem das perspectivas. Longe do essencialismo espiritual do relativismo, o perspectivismo é um maneirismo corporal (Viveiros de Castro, 2015, p. 66).

Em contraponto à noção do 'brincar pedagogizado', é necessário um deslocamento reflexivo de mudança na *visão de mundo*, trazendo a concepção do *livre brincar* próprio às culturas das crianças indígenas; assim como, daquelas que vivem em comunidades regenerativas (ecovilas) e, acredita-se também em comunidades tradicionais e rurais, nas quais o livre brincar está intrinsecamente vinculado ao conceito de bem viver. Isso quer dizer, oportunidades de aprendizagem vividas pela criança imersa

em seu ambiente comunitário, mergulhada nas relações sociais cotidianas. Espaços sociais em que as crianças podem circular e conviver livremente (Fig.116).



Figura 116: Área sombreada ao fundo das casas. Espaço intensamente utilizado pelas crianças para se reunirem e brincarem de aprender as práticas sociais de seu povo. Aldeia A'Ukre/PA

> Quando era criança, brincava de ser filha e a outra maior era a mãe, e ensinava o que devia aprender, como preparar a comida, como cozinhar a caça, a pesca. E também arendia com os adultos. A gente brincava de fazer casinha, brincava de fazer a aldeia circular e no meio tinha a "casa do guerreiro". Brincava de fazer festas, cantando e dançando, como de verdade. As crianças brincavam também de brigar, aprendendo como que puxa os cabelos, como que se defende, e as maiores ensinavam as menores como fazer para se defender. Era como a gente brincava no passado. Ia pra floresta pegar folha de palmeira, de bananeira, pra fazer casinha, pra sentar no chão. A gente andava descalço, não usava sandália, não tinha qualquer tipo de proteção nos pés, e não machucava (Kokonyre, liderança idosa. Entrevista realizada em 26/11/2021).

Nessa perspectiva, Tassinari (2001) traz algumas importantes considerações a respeito da sociabilidade nas culturas indígenas, no que tange à *liberdade* e *autonomia* das crianças indígenas, referindo que aquelas foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou formas sistematizadas de ensino e aprendizagem. Muito ao contrário, a observação no estudo de campo demonstrou que esses elementos constituem intrínsecamente o *livre brincar* e caracterizam a educação indígena – o modo como ensinam-aprendem, dominam as técnicas corporais próprias às suas práticas sociais, constroem suas relações sociais, (re) produzem e transformam sua cultura.

O conceito do *livre brincar*, e não apenas o entendimento do brincar ao ar livre, ou da liberdade de movimento, mas buscando compreender a importância de refletir o brincar no contexto da organização da sociedade da qual faz parte, de refletir sobre as condições concretas e existenciais circundantes que permitem e possibilitam em suas práticas sociais o estabelecimento das relações sociais dinâmicas e fluidas das crianças em sua linguagem própria, criando condições favoráveis à apropriação do território pela criança, a livre circulação forjando seu direito àquele *lugar* de criança e do *brincar-aprender* em seu universo relacional como verdadeira *pedagogia nativa* (Tassinari, 2001), a qual favorece a construção do sentimento de pertencimento, tanto em termos geográficos, quanto nas suas relações sociais – o *lugar*, enquanto elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico (Tuan, 2012, p.19) e, ao mesmo tempo, sujeito social de direitos

Por exemplo, o já mencionado *banho de rio* (Fig. 117) inclui a criança brincar de mergulhar, de pular das pedras brincando umas com as outras, momento de intensa socialização entre pares, com as crianças maiores e também com o pai e a mãe. Ao mesmo tempo, participar da prática de ajudar a lavar roupas e louças, ou buscar água para os afazeres domésticos. Em contraste, o brincar na foz do rio na ecovila Piracanga (fig.118) se caracteriza fundamentalmente pelo brincar independente da aprendizagem de qualquer prática social comunitária relacionada com a subsistência da família; mas antes o aprendizado de uma organização diferenciada entre tempos de trabalho e de lazer, entre tempo livre e ocupação laboral, caracterizando práticas sociais próprias de sua cultura. O que não significa dizer que os povos indígenas não tenham também seus momentos de 'tempo livre', destinados exclusivamente ao convívio social, a brincarem e se divertirem juntos (Fig.119).



Figura 117: Família Kayapó voltando do banho de rio (Aldeia A'Ukre/2021).
Foto de Clarisse Filiatre.



Figura 118: Crianças e famílias brincando na foz do rio, em fim de tarde; seguido de trecho de praia e o mar ao fundo – Ecovila Inkiri-Piracanga/BA (2019). *Foto de Clarisse Filiatre*.



Figura 119: Fim de tarde, quando toda a comunidade se reúne em frente às casas, no Mentoroj. Crianças brincam de bola, em pequenos grupos - Aldeia A'Ukre/PA/2021. *Foto de Clarisse Filiatre*

Na perspectiva do pensamento indígena, conforme a interpretação do termo utilizada no presente estudo, o *livre brincar* possibilita e expressa modos de socialidade e alteridade nas relações sociais das crianças, na medida em que é a própria vida em fruição, em potência. É o existir do ser criança no espaço-tempo presente do brincar, aprender e cuidar: espaços de horizonte ampliado, de teto feito de céu, sol e nuvens, corpos feitos de chão feito de terra batida e paredes feitas de mata, de mergulhos no rio ou de corpos pintados. Tempos de silêncio, de estações, sabores de manga, açaí e *xibé*[159], de música dos bichos na floresta e de vento de chuva que traz aromas e gargalhadas de crianças.

[159] Xibé: palavra de origem Tupi. Mistura de água com farinha de mandioca. Os grãos de farinha incham resultando em uma textura como um mingau que pode ser degustado puro ou com algum peixe ou charque.

> Sair do universo de referências próprio da vida dos adultos, de onde emerge a grande maioria dos temas já trabalhados, e direcionar a pesquisa para as crianças e assuntos que lhes são intrínsecos, como as brincadeiras ou a permissividade de sua circulação pela aldeia, permite revelar aspectos até agora raramente considerados ou apenas julgados irrelevantes no contexto das preocupações teóricas da Antropologia. (Cohn, 2000).

Aqui se coloca a necessidade de compreender que o termo *livre brincar* é uma livre interpretação e tentativa de tradução da pesquisadora – dentro do universo pedagógico da "cultura do branco" – desses modos próprios das crianças indígenas aprenderem, se apropriarem e transformarem suas culturas. Portanto, em que pese o possível 'equívoco' do termo, explicitar que não se trata exclusivamente de aspecto lúdico do conceito *brincar*, mas antes como linguagem própria às crianças, em seus processos de aprendizagens.

O aprender vivo, significativo e contextualizado na *vivência* genuína do *livre brincar* que possibilita à criança tomar iniciativas, manifestar sua curiosidade na exploração do ambiente e de seu universo relacional, inspirar a imaginação inventiva e o processo criativo de apreender o mundo com todos os seus sentidos e transformá-lo; assim como, em via de mão dupla, expressar seu mundo interior, suas emoções e sentimentos, sua leitura de mundo. A espécie humana traz a potencialidade para o aflorar dessa linguagem expressiva intrínseca, potencial e gradualmente manifesta em sua plenitude ao longo da infância, quando não lhe cerceiam esse direito; por meio dessa cotidianidade que atualiza as práticas sociais e compreende os ritmos de vida, as redes de relações, as temporalidades, os hábitos e costumes como eixos fundamentais na *fabricação do corpo*, na formação da pessoa. Muito especialmente, a ótica do "mundo das crianças", que tenta compreender o papel que as crianças cumprem em sua própria formação, no raciocínio, na lógica e nos significados que constroem.

Portanto, é a criança a 'portadora' das capacidades que constituem essa linguagem vivencial-simbólica, e é inerente à sua condição de *ser criança*. Ela acessa o mundo integralmente, se lançando na exploração de seu universo relacional com todos os seus sentidos: tátil-cinestésico, auditivo, da oralidade e das visualidades, e os integra em seu campo perceptivo. O adulto já enquadrado, encarcerado na racionalidade e na compartimentalização de sua compreensão do mundo, mal dá conta de lidar com essa potência de vida transbordante que é a criança.

> Toda criança, homem ou mulher em construção, é, já, sustentáculo espiritual e força viva do grupo familiar e social que dela se encarrega. Esta força, esta esperança de

> renovação vital que a criança representa [é], poderíamos dizer que os adultos recusam e que os convoca, é subversiva (Dolto, 1985).

Poderia assim, dizer que o *livre brincar / brincar.viver*, compreendido como linguagem própria à infância, enquanto um sistema complexo fisiológico e psíquico, histórico e cultural, de constituição e comunicação da criança, é uma das características da educação nativa de crianças indígenas, lhes permitindo representar seus pensamentos e sentimentos, aprender, construir e comunicar conceitos, e se constituir socio-historicamente como pessoa, a partir de seu modo genuíno de perceber o mundo, se expressar, se relacionar e se comunicar.

Assim que, as observações em campo evidenciaram aspectos relevantes dos processos de microsocialidades das crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó, compreendidos como *elementos constitutivos* do *livre brincar*, forjados na *vivência* das alteridades que permeiam as experiências cotidianas da criança, partícipe em um ambiente sociocultural comunitário favorável ao *Bem Viver*, a seguir demonstrados.

São as relações sociais que as crianças estabelecem em seu universo relacional que constróem as microsocialidades próprias à cosmopráxis de sua cultura, manifesta em seus modos de vida. Em breve esclarecimento, convém salientar que os termos *sociabilidade* e *socialidade* podem ter significados diferentes na Antropologia, podendo expressar diferentes dimensões das relações sociais, dependendo do contexto e da perspectiva teórica. De modo geral, sociabilidade se refere à forma como as pessoas se relacionam em uma sociedade, enquanto socialidade se refere ao conteúdo dessas relações, ou seja, aos valores, às normas, aos sentimentos e às identidades que as orientam. Simmel, por exemplo, como um dos primeiros a usar o conceito de sociabilidade, o definiu como uma forma de interação que se baseia na reciprocidade, na liberdade e no prazer de estar com os outros, sem um fim específico ou uma obrigação. Já Strathern, antropóloga influente na atualidade, usou o conceito de socialidade para analisar como as pessoas se constituem como sujeitos e agentes nas relações de troca e parentesco em diferentes culturas (Mccalum, 1998), compreendido como pertinente à aproximação proposta nas redes de relações sociais das crianças analisadas no presente estudo.

Constituindo as culturas infantis das crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó por meio das relações sociais que estabelecem em sua comunidade, foram privilegiadas na sistematização e análise dos dados produzidos em estudo de campo na Aldeia A'Ukre as dimensões da alteridade, socialidade, corporeidade e do bem viver, conforme referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores. A corporeidade entendida como dimensão que permeia amplamente a cosmopráxis indígena amazônica.

Como aproximação inicial à cultura infantil indígena Mebêngokrê-Kayapó, elegemos a observação participante de três grandes práticas sociais no âmbito da relacionalidade das crianças: brincar, aprender e cuidar. A observação das relações sociais estabelecidas em seu cotidiano, seus comportamentos, suas habilidades e técnicas corporais apontaram algumas tantas *microsocialidades* constituidoras da cosmopráxis indígena Mebêngokrê-Kayapó, das quais destacamos e sistematizamos a análise das seguintes *categorias de microsocialidades*: vínculo & autonomia; linguagem simbólico-vivencial; ação social (agência) e a pintura corporal – elemento-chave na *fabricação do corpo* própria à cultura Mebêngokrê-Kayapó. Elementos esses que, por sua vez, convergem compondo as categorias de macrosocialidades, sendo selecionadas algumas especialmente relevantes nas culturas indígenas: pertencimento & território; coletividade; sociobiodiversidade, e aqui também, a corporeidade enquanto rede de relações sociais entrelaçadas presentes na cosmopráxis indígena; sistematizados conforme o quadro a seguir.

Antes, porém, convém salientar alguns conceitos e aspectos relevantes da socialidade da criança. A socialização primária é a primeira socialização que o individuo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subseqüente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo a sua volta (Berger & Luckmann, 1987, p. 175). Por sua vez, as macrosocialidades se manifestam nas estruturas políticas, econômicas e culturais mais amplas que afetam as comunidades indígenas, frequentemente afetadas por questões externas, como políticas governamentais, exploração de recursos naturais, invasão de seus territórios e pressões ambientais diversas. Exemplo notável é a luta das comunidades indígenas pela demarcação de suas terras. Essas lutas refletem uma macroestrutura de resistência cultural e ambiental que afeta profundamente as vidas das crianças indígenas, expondo-as a desafios socioeconômicos e políticos significativos.

Enquanto as microsocialidades, fundamentais na construção das identidades individual e coletiva, acontecem na vida cotidiana das comunidades indígenas, por meio das redes de relações sociais estabelecidas em suas interações diárias, nas relações familiares e comunitárias, aprendendo ao acompanhar, observar e imitar os adultos, nas brincadeiras livres das crianças entre si e destas com os adulto; por meio das quais as crianças aprendem a língua, valores e tradições, práticas socias e conhecimentos próprios de sua cultura, como membros ativos que participam e contribuem para suas comunidades. Nesse contexto, as crianças indígenas desempenham papel central na transmissão, manutenção e renovação das tradições culturais de seu povo, desenvolvem profundo senso de pertencimento e conexão com suas raízes culturais.

Quadro 1: dimensões e categorias, inspiradas na perspectiva rizomática de Deleuze

<table>
<tr><td colspan="4">DIMENSÕES
PERSPECTIVA RIZOMÁTICA – FILOSOFIA DA MULTIPLICIDADE</td></tr>
<tr><td>BEM VIVER</td><td>SOCIALIDADE</td><td>ALTERIDADE</td><td>CORPOREIDADE</td></tr>
<tr><td colspan="4">PRÁTICAS SOCIAIS</td></tr>
<tr><td>Brincar</td><td colspan="2">Aprender</td><td>Cuidar</td></tr>
<tr><td colspan="2">CATEGORIAS
MICROSOCIALIDADES</td><td colspan="2">CATEGORIAS
MACROSOCIALIDADES</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vínculo
&
Autonomia
(4.2.3.1 – pág. 341)</td><td colspan="2">Pertencimento
&
Território</td></tr>
<tr><td colspan="2">Linguagem
Simbólico-vivencial
(4.2.3.2 – pág. 364)</td><td colspan="2">Coletividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ação social
(Agência)
(4.2.3.3 – pág. 386)</td><td colspan="2">Sociobiodiversidade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fabricação do corpo
(Pintura corporal)
(4.2.3.4 – pág. 424)</td><td colspan="2">Corporeidade</td></tr>
</table>

1. **DIMENSÕES:** alteridade, socialidade; corporeidade; bem viver.
2. **PRÁTICAS SOCIAIS** (tempos & espaços sociais): brincar; aprender; cuidar.
3. **CATEGORIAS de MICROSOCIALIDADES**: vínculo & autonomia; linguagem simbólico-vivencial; ação social (agência); Fabricação do corpo (pintura corporal).
4. **CATEGORIAS de MACROSOCIALIDADES**: pertencimento & território; coletividade; sociobiodiversidade; corporeidade.

4.2.3.1 Microsocialidades: vínculo & autonomia

Microsocialidades que expressam elementos de vínculo e autonomia serão ilustrados pelos episódios: 1a, 1b a 1g; 14a, b, c; transcritos em cenas sequenciais e seguidos de descrição comentada; além de algumas imagens do cotidiano na aldeia.

O modo de vida comunitário, no qual as crianças são cuidadas por várias pessoas da família estendida e também pelos seus pares, como os irmãos maiores cuidando dos menores, possibilita a vivência e aprendizagem da responsabilidade compartilhada, da tomada de iniciativa, liderança e autonomia. Ao mesmo tempo, o contato corporal intenso, quando o bebê é carregado quase todo o

tempo e em todos os lugares, além das pinturas corporais feitas com frequência, são práticas sociais que também fortalecem os vínculos (Fig. 120 a 122). A complexidade das relações sociais nas comunidades indígenas desempenha papel vital na manutenção de suas culturas, fortalecendo o senso de pertencimento e de coletividade das crianças e de coesão social do grupo.



Figura 120: Em muitos povos indígenas, os irmãos mais velhos, geralmente a menina, desempenham um papel fundamental na criação dos mais novos (Imagem1: Povo Runa, foto de François Ancellet/Guetty[160]; e Imagem 2: Povo Kayapó, foto de Glenn Shepard).



Figura 121: A cooperação e responsabilidades compartihadas desenvolvem o vínculo e a autonomia das crianças, contribuindo para a vida comunitária – Aldeia A'Ukre. 2021). Foto1, de Clarisse Filiatre; Foto2, de Glenn Shepard).

[160] Diferente do modo como as crianças são carregadas pelos povos Kayapó, vê-se a criança pequena carregada "às cavalinhas" pela menina do povo Runa, da Amazônia equatoriana. Imagem extraída de reportagem da BBC News: O que aprendi criando filho em comunidade indígena. Francesca Mezzenzana. Ensaio Puericultura Amazônica (Site Eon), 09/08/2023. bbc.com/portuguese/articles/cd1n0jk38evo - Consultado em 20/09/2023.



Figura 122: Mãe adormece seu bebê na rede quando, mais facilmente, aplica a pintura corporal. Aldeia A'Ukre. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Comparativamente à nossa sociedade, diria que a cultura dos Mebêngokrê-Kayapó não demonstra características "adultocêntricas" em seus modos de educar as crianças; ou seja, na medida em que a criança tem participação ativa nas práticas sociais do cotidiano da aldeia junto com os adultos, quando pode vivenciar a aprendizagem pela observação e pela experimentação livre e assistida, sem a interferência direta do adulto, repetindo as vivências quantas vezes quiser, podendo interromper suas tentativas e recomeçar no seu tempo. Aprendizados cotidianos da ordem do corpo, dos afetos, e não apenas do intelecto; evidenciando a existência de outros jeitos de se estar no mundo, outros modos de se viver, para além do modelo ocidental do educar, do aprender e cuidar. A relação estabelecida com os adultos não é diretiva, em que o adulto pré-determine o que ou como a criança deve fazer; ou, de antemão, já tenha pré-estabelecido a meta a alcançar. Antes, são práticas sociais que contribuem significativamente para as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento pleno da criança, nas quais as *técnicas corporais*, conforme Mauss (1991), servem ao domínio de certas habilidades que se dão de modo significativo e contextualizado para o domínio da autonomia ao longo de sua existência. Também, pela liberdade para circular e explorar os ambientes e a natureza em toda a aldeia e nos arredores, criando suas próprias brincadeiras e experiências junto com seus pares, com iniciativa e criatividade.

Portanto, são inúmeros os benefícios colhidos a partir desses modos de vida. Aprendendo as atividades sociais rotineiras, a criança participa da divisão social do trabalho e adquire, por este meio, as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, sempre de acordo com sua faixa etária, com a sua idade, e divisão por sexo (Melià, 1979). Ou seja, participam dos momentos em que todos se ocupam dos afazeres domésticos, mas nada lhes é exigido acima de suas forças físicas e capacidade. Ajudam, à sua maneira, nas atividades da roça, da pesca, da caça, da limpeza do terreiro, ajudam a cuidar dos irmãos menores bem como de outras crianças, buscam água, lavam os utensílios, ajudam a carregar lenha, a fazer o fogo e a cozinhar. Por observação, imitação e reprodução criativa, brincam e aprendem com os adultos, com os mais velhos e também com seus pares.

Modos de vida que favorecem a cooperação e valorização da confiança mútua e autoestima, empatia e solidariedade, na medida em que é ampla a margem de autonomia dada às crianças, as quais vivem em seu cotidiano experiências de tomada de iniciativa e de participação nas práticas sociais de suas comunidades.

Na categoria "vínculo & autonomia" foram identificadas, e a seguir elencadas, algumas das inúmeras microsocialidades constituidoras das vivências das crianças, expressas por meio do brincar enquanto prática social mediadora de suas relações, ilustradas por meio das imagens que se seguem, tais como: formas de solucionar as contendas; protagonismo da criança exercendo seu direito à participação; exercício da liderança e prática de negociações criativas; paciência e solidariedade como habilidades a desenvolver como, por exemplo, na reciprocidade durante o jogo relacional das trocas; autonomia e não intervenção do adulto; ambiente de confiança mútua entre crianças e entre estas e os adultos; relacionalidade simbólico-vivencial; crianças são cuidadas e apoiadas; aprendizagem das *técnicas corporais* em que o uso das expressões e ações corporais dão força e coesão ao grupo, por meio da reprodução e transformação dos costumes, rituais e celebrações tradicionais.

Ambiente sociocultural que permite e possibilita à criança vivenciar experiências que lhe oportunizam perceber o mundo de modo integral e organizar suas respostas às relações que estabelece com seus pares, familiares e entorno, com confiança e autonomia progressiva, numa combinação livre de infinitas possibilidades, em reciprocidade e colaboração.

Microsocialidades: agrupamentos etários e de gênero; formas de solucionar as contendas; protagonismo da criança exercendo seu direito à participação; exercício da liderança e prática de

negociações criativas; paciência e solidariedade como habilidades a desenvolver; autonomia e não intervenção do adulto; ambiente de confiança mútua entre crianças e entre estas e os adultos; reciprocidade; relacionalidade simbólico-vivencial; crianças são cuidadas e apoiadas; aprendizagem das técnicas corporais em que o uso das expressões e ações corporais dão força e coesão ao grupo, por meio da reprodução dos costumes, de celebrações tradicionais.

A curiosidade impulsiona a exploração e descoberta livre do ambiente, no exercício da imaginação criativa, da tomada de iniciativa e da vivência do tempo orgânico de seu ritmo próprio e o da natureza.

O modo como as culturas indígenas lidam com a dimensão temporal é um importante elemento que contribui para que as relações sociais possam se estabelecer nesses termos, já que o tempo das vivências não é cronológico, mas orgânico, vinculado aos ritmos da natureza; o que inclui o tempo da fruição, do esforço, mas também o do repouso.

Serão apresentados alguns episódios extraídos dos registros audiovisuais em vídeos, dos quais foram destacadas algumas sequências de imagens, de modo a possibilitar análises de microeventos representativos das dimensões e microsocialidades tratadas no presente estudo, manifestas nas relações e práticas cotidianas das crianças; as quais, somadas à descrição comentada, poderão contribuir à compreensão da cosmopráxis indígena da infância Kayapó.

Episódio 1. Brincando à sombra das mangueiras

Data: 22/09/2021

Descrição comentada:

Local: Grande área sombreada e limpa de vegetação, cinturão como um aceiro por detrás e ao fundo de cada 'linha de casas', na formação retangular da aldeia, o que facilita a circulação e oferece certa proteção contra animais peçonhentos. Essa área sombreada sob as mangueiras é bastante utilizada pelas crianças menores para brincar, especialmente aquelas que moram nas proximidades, mas não exclusivamente (Fig. 123).



Figura 123: Área sombreada sob as mangueiras

Descrição comentada (1a) (Fig.124): T. (3 anos, indígena) e H. (4 anos, não indígena, filha de indigenistas) se tornaram bons amigos e estão juntos quase todo o tempo. Brincam sob as mangueiras, com mais duas outras meninas maiores (6 e 7 anos). Recolhem frutinhas de um galho caído no chão, que parece estava sendo arrastado pelas maiores para fora do terreno. Fazem uma pausa para os pequenos colherem algumas frutinhas e partilham com os pequenos. T. colhe diretamente no galho e uma das meninas maiores dá algumas já colhidas para H. . Após essa breve parada e partilha, as maiores continuam a arrastar o galho para fora da área de circulação, como para limpar o terreno. Para os pequenos é visto como uma interriupção da brincadeira de colher frutinhas, e seguem atrás do galho, contrariados por elas o estarem arrastando para longe; elas conseguem avançar e chegar até a margem do terreno onde começa a ter vegetação. Ao mesmo tempo que, durante o trajeto T. tenta pisar no galho para impedir o arrastar, H. vê seu pai nas proximidades, passando na trilha ao lado e os observando, e fala alto para ele, buscando 'explicar' o que se passa: *"- Papai, a gente tah dizendo pra elas num fazê coisa errada. Elas estão fazendo coisa errada"*. Em seguida à fala para seu pai, H. segue T. imitando-o e pisa ainda mais firme no galho, tentando impedir que continuem a arrastar e as enfrenta verbalmente e fala diretamente para elas, talvez por se sentir mais empoderada pela presença do pai para 'enfrentá-las', daí sua expressão verbal com mais ímpeto, dizendo: *"... chega de fazer isso! Para com isso!",* diz H. levantando um dos braços, com a mão fechada encenando uma ameaça de jogar frutinhas nelas. "*Chega de fazer coisa errada!"*. A ação da pequena parece também empoderar T. que a acompanha no enfrentamento, corporalmente, jogando frutinhas nas meninas. Uma das meninas corre, 'fugindo do ataque' do menino ou da 'ameaça' de H.; a outra menina a segue e se afastam um pouco; talvez, também pela aproximação do pai de H. que, chamando-a, vem falar com sua filha.



Figura 124: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, onde ocorre a prática da negociação, geralmente por meio de atitudes corporais, num jogo em que cabe o ceder para manter a harmonia, mas também o 'firmar posição' para exercitar a atitude guerreira.

Nesse momento, T. se senta sobre o galho, com 'carinha marota', enquanto as meninas maiores observam atentas o adulto (*kuben*[161]), já afastadas dos pequenos; talvez com certo 'receio' de

[161] *Kuben*: termo em Kayapó que denomina o *outro*, o *inimigo*; mas, também utilizado para denominar "o branco".

sua presença, talvez por já estarem satisfeitas de colher frutinhas, ou ainda, porque tenham atingido seu objetivo de apenas manter a área limpa de vegetação, protegendo-os de qualquer risco. Apesar do adulto (não indígena) não intervir diretamente na contenda, só sua presença já desencadeia diversos comportamentos nas crianças. Por um lado, o empoderamento e protagonismo pelos pequenos e, por outro, a expectativa respeitosa pelas meninas maiores.

Durante as brincadeiras ou quando ocorre algum tipo de contenda entre as crianças, é corriqueira a prática da *negociação*, a busca da resolução pacífica e geralmente com poucas palavras, quando uma das partes cede, recua no enfrentamento; não como desistência, mas uma ação de *recuo* para logo à frente ser o outro a ceder, o que se observa com certa constância nas relações sociais das crianças, como um exercício de aprendizagem da *reciprocidade*, o cumprimento do *dar para receber*, como princípio que marca os tempos e espaços indígenas; [...] *expressão que resume o Princípio da Reciprocidade (Ayni*[162]*) no mundo indígena: primero hay que dar, para recibir.*[163]

Também é frequente uma atitude de paciência por parte das crianças maiores com as menores, o exercício da habilidade em buscar estratégias para conduzir e envolver os pequenos na ação esperada; ou mesmo, a compreensão pela criança pequenina de algum comportamento em que há o risco de se machucar. Muito raramente, presenciei as crianças buscarem pela intervenção do adulto para resolver seus conflitos ou disputas; e, quando há algum adulto por perto, geralmente este se mantém *alheio* aos eventos vividos pelas crianças e observa a cena discretamente, deixando as crianças resolverem por si. Entretanto, sempre tem algum adulto circulando pela aldeia ou presente nas proximidades, e as crianças se sentem cuidadas e apoiadas, o que me parece gerar um *clima* de confiança mútua.

No episódio relatado, as duas crianças maiores trocam algumas poucas palavras com os pequenos e a vivência se desenrola quase sem nenhuma conversa entre eles, o que é bem frequente entre as crianças indígenas, as quais se utilizam frequentemente da gestualidade, expressões e ações corporais para se comunicar, muito mais do que usando a fala; numa demonstração em como as *técnicas corporais* (Mauss, xxxx), favorecem a força e coesão do grupo. Já a menina pequena *não indígena*, traz elementos sociais próprios de sua cultura quando se vale da expressão verbal para se manifestar e defender/alcançar seu desejo; bem como, de alguma forma, ao recorrer ao adulto. Nesse breve 'encontro de culturas' observa-se a dinâmica relacional da vivência evidenciando momentos de cumplicidade e parceria nas demonstrações de apoio: ao seguirem [os dois menores] as ações um do

[162] *Ayni:* A expressão que resume o *Ayni* no mundo indígena é: "*primero hay que dar, para recibir" in: Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*, Universidad Intercultural Amawtay Wasi – 167. Unesco, 2004

[163] *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*, Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Unesco, 2004.

outro, ou nas atitudes solidárias de enfrentamento às meninas maiores pelos pequenos. Ao mesmo tempo, as meninas maiores também expressam modos próprios à socialidade de sua cultura indígena ao exercerem/praticarem diferentes estratégias na busca do entendimento ou da resolução da situação: demonstram sua intenção/vontade pela ação, executam assertivamente e sem discussão o que se propõem realizar (retirar o galho da área limpa do terreno), utilizam a partilha das frutinhas, cedem à insistência dos pequenos em continuarem a brincar de colher frutinhas.

Episódio: brincando à sombra das mangueiras

Data: 23/09/2021

Descrição comentada:

Sujeitos: Pequeno grupo de quatro crianças: T. (3a), H. (4a), C. (8a) e A. (8a).

Local: terreno sombreado ao pé das mangueiras, limpo de vegetação.

Episódios 1b A 1g (Fig. 125):

(1b) C. (8a) é uma menina muito comunicativa e dinâmica, além de ser a maior do grupo, sempre tomando iniciativa na proposição de brincadeiras e parece quase sempre conseguir persuadir os colegas a seguirem suas sugestões, exercendo certa liderança. Demonstra sagacidade nas 'negociações' entre pares, para dissuadir quem esteja com ela, a segui-la ou sob seus cuidados. Na dinâmica relacional com os dois pequenos H.(4a) e T.(3a), amiguinhos inseparáveis durante o período em que H. esteve na aldeia, o menino faz certa resistência às proposições de C., não acatando de imediato suas sugestões. T. é uma criança também comunicativa, alegre e curioso, sempre a explorar criativamente possibilidades de brincadeiras; ao mesmo tempo, gosta de fazer sua vontade prevalecer, o que na cultura indígena é 'bem visto' na conduta dos meninos, entendido como 'personalidade forte'. Ele resiste inicialmente às sugestões de C., mas, aos poucos, aceita sua paciente insistência e vai com ela. Neste dia, T. parece estar chateado com H., por algum motivo anterior que desconheço (por não ter acompanhado o início da reunião do grupo) e parece querer excluí-la da brincadeira.

T. está aborrecido com H. e parece tentar excluí-la do grupo. T. aceita dar a mão para C., caminhando com ela de mãos dadas na direção de onde se dirigem, rumo às proximidades da pequena horta ao fundo do terreno; para, em seguida, soltar a mão de C. e seguir em frente sozinho. C. então, estende a mão para H., que se recusa a lhe dar a mão, colocando as mãos para trás. C. aceita a recusa sem problema e caminha, todos avançando em frente sem se darem as mãos. Já reunidos logo à frente, C. estende a mão para H., que novamente não aceita e volta a colocar as mãos para trás, olhando para T., observando a reação dele. C. diz algo para eles, vai na direção de T. e

estende a mão para ele, que aceita também estendendo sua mão em direção a ela e saem caminhando de mãos dadas. A. os observa mais à frente, chupando sua manga tranquilamente e deixando para C. o arranjo do grupo. Quando a dupla passa por H., ela busca dar a mão para T. que, inicialmente faz menção de aceitar, mas acaba por não lhe dar a mão e larga a mão de C. que, quase ao mesmo tempo, estende-a para H., em um movimento de 'conciliação' reunindo os três. Ao movimento de aceitação de H., já de mãs dadas com C., T. expressa sua contrariedade virando as costas e caminha se afastando do grupo, de braços cruzados e com cara de aborrecido; pelo que parece, diante da tentativa da C. de integrar H. ao grupo. C. e H., agora de mãos dadas se viram e olham para T. se afastando chateado e, mais uma vez, C. solta a mão de H. indo em busca de T., que se esquiva e, com *cara de bravo*, não aceita o convite cruzando os braços e continuando a se afastar.





Figura 125: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021.

O episódio se desenrola em um intenso diálogo corporal, no qual a dinâmica relacional comunicativa transcorre por meio de canais multimodais de comunicação, em que as crianças se utilizam das linguagens simbólicas, aquelas não evidentes, não verbais, que aparecem a partir da musicalidade na forma do canto, da corporalidade expressa na gestualidade, na troca de olhares e leituras de expressões faciais; e, até mesmo, da modulação tônica mobilizada por afetos, percebida na fluidez e integralidade do *sentir-pensar- fazer* da ação social , de modo a regular e mover as iniciativas e escolhas na dinâmica relacional.

C., demonstrando sua liderança no grupo e, ao mesmo tempo, assumindo sua responsabilidade no cuidado dos pequenos, se empenha para assegurar a coesão e harmonia do

grupo, de modo a fazer acontecer o momento de *encontro* (*Tinkui*[164]), ou seja, quando as relações socio-culturais constróem o conhecimento a partir de uma prática de aprendizagem comunitária viva e contextualizada, onde os *desencontros* vão sendo resolvidos por meio de *negociações* criativas, exercendo o *bem viver* em profunda interrelação e consonância com os ritmos de *Pachamama*. São habilidades sociais identificadas nas crianças, que são reconhecidas e valorizadas pelos adultos na cultura indígena Kayapó, na medida em que favorecem o bom convívio comunitário.

(Cena 1c) Na sequência do encontro inicial (1b), agora todos juntos, o grupo brinca próximo à uma pequena horta cercada, ao fundo do terreno. Parecendo ainda não terem se entendido, H. se defende de T. levantando um pau na direção do menino, que a observa bravo, parece tentar jogar caroços de açaí em H.; ao que parece, por não aceitar que H. esteja brincando com as maiores. C. e A. apenas observam os dois pequenos.

Logo, C. chama a atenção do grupo (desviando o foco de disputa entre os dois pequenos) propondo uma nova brincadeira. Começa a correr executando a dança de uma das festas da cultura Mebengôkrê (Festa da Arara), reproduzindo a gestualidade e o canto que emitem quando dançam. Curioso que, estamos em setembro e a aldeia apenas recém inicia sua organização para a realização dessa festa que, entretanto, só irá acontecer em dezembro deste ano, demonstrando o registro na memória dessa tradição e a apropriação, reprodução e transformação em seus repertórios de brincadeiras. Festa em que adultos (homens e mulheres) e crianças participam lindamente adornados. C. faz a dança e, incentiva a amiga dizendo que é a vez dela. H. as imita iniciando a dança, entretanto, assim que começa tropeça e cai. Já começando a rir entre eles da queda, C. entretanto, não deixa de ir até H. e pede para ver se ela se machucou.

(Cena 1c) (Fig. 126): Na sequência do encontro inicial (1b), agora todos juntos, o grupo brinca próximo à uma pequena horta cercada, ao fundo do terreno. Parecendo ainda não terem 'se entendido' muito bem, H. levanta um pedaço de galho na direção de T. que, mais afastado das meninas, a observa, faz *cara de bravo*, finge jogar frutinhas nela. C. e A. apenas observam os dois pequenos.

[164] *Tinkui*, se traduz como *encontro* na língua Aymara, conhecida no mundo indígena como as relações socio-culturais comunitárias.



Figura 126: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças

Nessa dinâmica relacional, com grande habilidade e liderança, C. manifesta e compartilha sua experiência e criatividade trazendo elementos culturais de um dos rituais Kayapó. Começa a 'encenar' a *Dança do Arara*, como uma estratégia espontânea (sem planejamento prévio) para mudar a atenção dos pequenos para uma 'brincadeira mais divertida', *intuitivamente* buscando a coesão do grupo (Fig.127). Antes de começar, olha para a câmera como a confirmar que está sendo filmada e diz, olhando para mim: "Arara, arara ..." iniciando o canto e a dança característica desse ritual de sua cultura, reproduzindo a gestualidade da dança e o som que vocalizam imitando as aves: kra-kra-kra-kra-kra ..., na qual bailarinos enfileirados dançam em círculo, com os braços abertos e tendo seus corpos enfeitados de penas brancas, amarelas, verdes e adereços ricamente confeccionados de miçangas coloridas (Fig.128).

Curioso estarmos em setembro e a aldeia apenas recém inicia sua organização para a realização da *Festa do Bemp*, ocasião em que fazem a *dança do arara*; e isso só irá acontecer em dezembro daquele ano; entretanto, C. demonstra o registro de uma experiência vívida em sua memória, apesar de sua 'pouca' idade[165]; ocasião em que as crianças participam ativamente (Fig.129), o que expressa a força dessa tradição. Ao mesmo tempo, a apropriação, reprodução e transformação de elementos culturais nas práticas sociais infantis, em seus repertórios de brincadeiras.

[165] A Festa do Bemp se realiza a cada 3 a 5 anos; em várias aldeias Kayapó. Na ocasião, recebem os parentes que vão à festa na aldeia vizinha para prestigiar e depois, também os recebem em sua própria aldeia, configurando a intensa circulação entre aldeias É uma das mais importantes cerimônias na cultura Kayapó, envolvendo toda a comunidade durante meses de preparação e, muito especialmente, as crianças; o que, por todas suas características, é uma experiência muito marcante para as crianças e para todos.



Figura 127: Criança Kayapó brinca reproduzindo a Dança da arara. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*



Figura 128: Dança da arara, durante Festa do Bemp. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 129: Crianças, lindamente adornadas, participam da Festa do Bemp, sempre presentes e cuidadas pelas mulheres. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

C. executa a dança num percurso circular, como acontece na cerimônia. Vai e volta e, à chegada, indica que é a vez de A., que repete os mesmos movimentos, indo e vindo, também me observando para se certificar de estar sendo filmada. Ao voltar, a próxima da vez é H., que as imita

iniciando a dança com gestualidade e canto característicos, também olhando para mim, se certificando de estar sendo filmada (Fig.130).



Figura 130: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021.

Entretanto, assim que começa a dança, H. tropeça e cai, *ralando* as mãos no chão. Nesse momento, se desenrola o encadeamento de uma interessante sequência relacional: as crianças começam a rir do *tombo engraçado que 'aconteceu' no meio da dança,* enquanto T. se divertindo já brinca de repetir o tombo; ao mesmo tempo que H. se levanta esfregando as mãos uma na outra e na roupa, enquanto C. vai até ela e segura sua mão, se certificando que ela não se machucou (Fig.131).





Figura 131: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021.

H. (4a) lida de maneira corajosa com a situação, o choro e a graça da cena ao mesmo tempo, além da surpresa de ter se tornado a protagonista naquele momento por trzaer novo elemento para a brincadeira. A., por sua vez, vem em minha direção também rindo, pedindo para ver a filmagem da cena: “goya, goya ...”. Assim que se certifica que H. não se machucou, C. volta a rir da cena e, com H., vêm juntas pedir para ver a filmagem: “goya, goya...”. H. ainda um pouco ‘sem graça’ da cena, assimila aos poucos o protagonismo e adota o comportamento do grupo, de superar sem maiores alardes a situação e, todos repetindo a cena, transformam o incidente em brincadeira, algo característico da prática social das crianças indígenas, observada algumas vezes durante o estudo de campo (Fig.132).





Figura 132: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021.

(Cena 1d) As três meninas caminham abraçadas [C. (8a); A. (8a); e H. (4a)], cantando juntas. No meio do percurso, C. brinca de simular novamente a queda, se deixando cair abraçada entre as duas meninas, o que provoca o riso solto de todas. A. retoma a caminhada em círculo, logo seguida por C. e H., todas cantando a canção da tradição, combinado com a gestualidade característica do ritual do Bemp. A um dado momento, C. novamente simula a queda, juntamente com T., que se junta a elas, quando antes apenas as observava sem participar ativamente. Todos dão uma boa gargalhada, demonstrando o quanto ainda se divertem com a 'queda' introduzida ao acaso por H. e integrada à brincadeira; ao mesmo tempo, sugerindo uma forma de apropriação lúdica da tradição transformada por/para uma linguagem infantil como forma 'de superação' do constrangimento. Em seguida, vêm correndo em minha direção pedindo para ver a filmagem: "_ *Goya, goya*..!"

(1e, 1f, 1g) Apenas as meninas seguem a mesma brincadeira da cantoria, se deslocando em círculo enfileiradas uma ao lado da outra, cantando e dançando com a gestualidade tradicional: "_ *irê bayá, rará rará; irê bayá, rará rará*" - rará rará é uma imitação do canto da arara (Fig.133). T. brinca próximo a elas, se entretendo com galhos e pedrinhas colhidos do chão, mas não perde a oportunidade de tentar 'atrapalhar' a dança das meninas, parecendo querer a atenção de H.





Figura 133: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021

É frequente o riso entre as crianças quando elas caem sem se machucar, comportamento também dos adultos diante de quedas das crianças (e mesmo dos adultos), rapidamente assegurado não se tratar de nada grave. Ao presenciar esse tipo de situação em diferentes momentos, me pareceu a demonstração de um comportamento próprio da cultura Mebengôkre em sua maneira de lidar com esse tipo de experiência que, de outro modo, poderia ser vivida como 'dolorosa' ou constrangedora, talvez uma forma de tratar com naturalidade; o que geralmente, na 'visão 'ocidental', é compreendido como *erro* ou *perigoso* para a criança. Talvez, uma maneira de não 'dramatizar' o fato, nem lhe dar uma conotação negativa; ao contrário, um modo próprio de compreender e aceitar a aprendizagem por tentativas, aberta ao imprevisível; ao mesmo tempo, não parecer 'fraco', já que é bastante valorizada a característica de 'ser forte'. Além de, simplesmente, o valor do riso solto, presente no dia a dia da aldeia.

Logo, a queda se torna parte da brincadeira: fazem a *dança do arara* e repetem a queda diversas vezes durante o deslocamento e movimentação da dança; todos rindo e se divertindo, incluindo H. . Em seguida, correm na minha direção pedindo para ver a filmagem da cena, de si mesmas simulando a queda.

É constante também, entre as crianças, o comportamento de "se expor" propositadamente, ou 'brincar' diante da câmera para serem filmadas e depois virem correndo pedir para se verem; e adoram se ver no vídeo. Desde o início, obviamente minha presença é notada pelas crianças e sou 'integrada' à brincadeira como aquela que registra suas vivências, num jogo entre se entreter com o que fazem, brincar para 'se mostrar', serem filmados e se verem na filmagem e, ao mesmo tempo, ao

'me agradar', talvez mais uma forma de se 'apropriarem' daquele *espaço-tempo-lugar* de sujeitos; além da satisfação por se saberem sujeitos do estudo sobre as crianças de Aukre.

Ao mesmo tempo parecem, à seu modo, reproduzir um tipo de relação que presenciam os adultos estabelecerem com os *kuben* (o branco) na aldeia, de aprenderem a mobilizar sua atenção na busca de conseguir estabelecer algum tipo de *troca,* o que também significa dizer, obter algum *ganho* naquela relação, no sentido do aprendizado do domínio da habilidade de se relacionar com o *outro,* o estranho; e, por que não, de negociar, em um exercício de *apropriação* e *dominação.*

Por outro lado, interessante observar a presença de H. (4a), uma menina loira de olhos azuis, passando uma temporada na aldeia[166]; as experiências por ela vivenciadas e as relações que se estabelecem entre ela e as outras crianças. Ela parece se sentir muito à vontade na aldeia e convive tranquilamente com as crianças, parecendo mais uma criança indígena, não fosse o contraste por suas características físicas/seu fenótipo. O fato de seus pais serem indigenistas e já frequentarem a aldeia há algum tempo, também facilita a tranquilidade desse trânsito de H. na aldeia e entre as crianças. Mas, não deixa de ser no mínimo curioso observar a espontaneidade e autoconfiança dela nesse ambiente; assim como, o modo como é acolhida; onde a criança pode genuinamente *ser criança*; demonstrando as infinitas possibilidades de conhecimentos que são gerados da relacionalidade fluida nas culturas infantis indígenas

A proximidade inicial de H. (4a) com T. (3a) se deu pela amizade que a mãe de H. estabeleceu com a família do menino. Ele é seu *amiguinho de todas as horas*, com quem convive a maior parte do tempo; sendo um forte elo de ligação dela com as outras crianças e com os costumes da aldeia, convivendo diariamente na casa dele com toda a família.

H. (4a) é uma menina loira de olhos azuis, filha de um casal cujo pai é indigenista e a mãe pesquisadora, e estão passando uma temporada na aldeia. É bonito de ver como ela se entrosou e foi bem aceita pelas outras crianças, convivendo muito à vontade com todos na aldeia, contrastando com as outras crianças apenas por seu fenótipo. T. é um forte elo de ligação dela com as outras crianças e com os costumes da aldeia, convivendo na casa dele com toda a família.

Episódio (14: a, b, c) – Mêprire brincando de esconde-esconde

Sujeitos: dois primos, menino (1a8m) e menina (2a6m) (mêprire: bebê até 3 anos).

Data: 20/11/2021

Local: Área do Mentoroj, em frente à casa.

[166] H. é filha de um casal cujo pai é indigenista e a mãe pesquisadora, em estudo de campo na aldeia para seu doutorado.

Descrição comentada (Fig. 134 e 135):

Enquanto usufruem de um merecido descanso, no horário do calor da tarde, a família se reúne em frente à casa: os bisavós, o menino (1a8m) e a menina (2a6m) e suas respectivas jovens mães; hábito que faz parte da cultura indígena, após uma manhã de trabalho pesado de ida à roça, transportar os pesados cestos cargueiros de volta à aldeia, ou de ir lavar a louça/roupa no rio.

A mãe trabalha com as miçangas no preparo do adorno para a Festa do *Bemp* que se aproxima e as crianças brincam por ali, no afetuoso convívio com os bisavós, que os observam cansados e com paciência. A menina carrega uma manta e brinca de se deitar e se cobrir, logo seguida pelo menino. Ela então, cobre os dois e brincam às escondidas embaixo da manta por alguns minutos, insinuando uma 'brincadeira de casinha'. Se movimentam embaixo da manta, sentam e levantam tentando se entender lá por baixo, mas não dura muito tempo pela própria dificuldade de conseguirem se manter cobertos na movimentação. O menino sai correndo puxando a manta, indo em direção à mãe; a menina corre atrás, segura a manta e deita em cima, disputando-a com o menino, que grita resistindo. A mãe do menino interfere e, sem se levantar, tira a manta da mão da menina e deixa com o filho, mais para que ele pare de chorar e não a atrapalhe na sua tarefa; considerando a compreensão própria da cultura Mebengôkrê dele ser menor, devendo a menina, por ser maior que ele, já ser capaz de compreender e aprender a partilhar. Ele se tranquiliza, mas a menina não aceita, se levanta, retira a manta da mão do menino, enrolando-a nos braços e vai para dentro da casa levando a manta consigo. O menino já não se importa e fica tranquilo por ali, buscando a próxima brincadeira.



Figura 134: Família reunida em frente à casa, avós descansam de volta da roça, enquanto mãe confecciona adereço em miçangas para a Festa do Bemp. As crianças brincam livremente (ao fundo, Mentoroj). Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 135: Crianças Kayapó brincam de esconder, disputando a manta. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Geralmente, os *mêprire* (bebês) são cuidados pelas mães e avós; se não, por algum familiar adulto. Isso quer dizer que estão sempre atentas às suas necessidades e movimentação. Além da intervenção da mãe ser pontual, sem muita conversa, apenas age. Entretanto, ainda que sob a supervisão de um adulto, os *mêprire* têm bastante liberdade para explorarem o ambiente e inventarem suas brincadeiras; o que fazem com muita desenvoltura, curiosidade e confiança. Ainda, observo ótima coordenação motora, agilidade e equilíbrio, adequados à idade, demonstrando que as condições e modo de vida parecem ser favoráveis ao seu bom desenvolvimento. Os modos desse cuidar – *anodjá*, na cultura Mebengôkrê, são apresentados em mais detalhes no Tópico 7.5.

Interessante também, destacar a variedade de materiais geralmente utilizados e transformados pelas crianças como brinquedos, lançando mão de objetos e utensílios domésticos, elementos da natureza ao alcance de suas mãos, como a terra, a água da chuva, gravetos, pedras, penas, sementes e frutos, os banhos de rio, seus corpos, e tudo o mais onde pousem os olhos e dêem asas à sua imaginação.

Como professora na cidade, "acostumada" com a enorme quantidade de brinquedos - plásticos, coloridos, eletrônicos e nem sempre pedagógicos - presentes nas escolas, nos lares ou nos mercados – impacta pelo contraste com a cultura indígena, na qual o dinheiro, o consumo e a aquisição de bens, apesar de cada vez mais presentes, não é a centralidade de sua sociedade. Já se vê alguns brinquedos industrializados pela aldeia: bonecas e carrinhos de plástico, bolas, velotrol;

entretanto, não são todas as famílias que obtém dinheiro suficiente que lhes permita a aquisição de brinquedos. O recurso monetário obtido é basicamente destinado à compra na cidade de alimentos industrializados, gêneros de primeira necessidade, como: arroz, feijão, óleo, sal, açúcar, café, macarrão e *djopoi* - as bolachas de sal, que fazem 'o maior sucesso' na aldeia. Em tempos de festa, também fazem parte das compras: frango e refrigerantes.

Obviamente, é sabido não fazer parte da cultura indígena tradicional os objetos industrializados, aquilo que 'se compra', mas sim o que se faz com as próprias mãos; o que é reproduzido pelas crianças indígenas em seus modos de criar e transformar em brinquedo tudo o que está ao seu alcance, movidos pela curiosidade, o que estimula a iniciativa para explorar e criar, gerando uma importante riqueza inventiva. Ao mesmo tempo, nos provoca o questionamento sobre a necessidade e/ou importância dos brinquedos industrializados para as crianças. Efetivamente, fazem falta? Por isso, cabe refletir sobre a introdução de brinquedos industrializados no cotidiano da aldeia, o modo como esses brinquedos industrializados vão sendo apropriados pelas crianças, adaptados a seus contextos de vida e, por sua vez, as transformações que provocam em sua cultura.

De outra parte, na alteridade que a questão comporta, se impõe, no mínimo, a necessidade de refletir sobre as consequências nefastas do massacre de valores impostos às crianças na sociedade ocidental, próprios da sociedade de consumo, produto do sistema capitalista neoliberal, a qual gera o modelo de sucesso e felicidade pautado pela consumismo/aquisição de bens, onde proliferam os brinquedos eletrônicos, de plástico e descartáveis; em detrimento do espaço livre para explorar e do ambiente promotor de oportunidades para criar.

Episódio: *Mêprire* (bebê) em velotrol, comendo cacau

Data: 23/11/2021

Local: Área do Mentoroj, em frente à casa.

Sujeitos: *Mêprire***,** crianças pequenas, um menino e uma menina (primos)

Agrupamento e gênero: dupla de *mêprire* (menino e menina), primos.

Aprendizagens psicomotoras: coordenação motora, equilíbrio, agilidade, Jogo Simbólico.

Descrição comentada (Fig.136):

As duas crianças estão sentados em um velotrol comendo cacau nativo. A cena oportuniza a reflexão sobre a interferência da cultura 'do branco' nas práticas de cuidado dos Mebengôkrê. Esta foi a segunda família em que observei o uso do velotrol, geralmente como forma de facilitar ao adulto o entretenimento da criança para passear pela aldeia ou para acalmá-la. Na cena em questão, o

implemento é utilizado no momento da oferta de alimento às crianças, servindo como forma de facilitar a alimentação, ajudando as crianças a manterem a concentração e autonomia no ato de se alimentarem e, de certo modo, as impede de comerem o alimento que possa cair no chão; assim como, pode ajudar a evitar 'disputas' entre os dois primos, que convivem no dia a dia. Ou seja, talvez também uma forma de poupar um pouco de trabalho aos cuidadores, ao mesmo tempo que entretêm as crianças.



Figura 136: Mêprire em velotrol, comendo cacau nativo. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Entre os diversos modos de *anodjá* (cuidado) das crianças *Mebengôkrê* estão alguns elementos constitutivos de sua cultura em que o uso do velotrol vai de encontro frontalmente, o que nos faz refletir sobre as possíveis consequências que essa interferência pode acarretar em diversos aspectos; como por exemplo, possíveis mudanças no hábito do constante contato corporal entre cuidador e bebê/criança pequena em diferentes momentos do dia. Ou ainda, a diminuição da liberdade de movimentação livre pela criança. Obviamente, entra nessa equação os mesmos aspectos do uso desse implemento em qualquer família de qualquer cultura, que é a duração e frequência de seu uso no dia-a-dia; quando o uso do velotrol pode interferir no desenvolvimento psicomotor.

Este não é um brinquedo barato, nem mesmo fácil de ser trazido para a aldeia. Pode ter sido um presente recebido pela família, e deve ostentar algum "status" para esta, já que é um brinquedo caro e nem todas as famílias têm condições de adquirí-lo. Ao mesmo tempo, é questionável a inserção de um implemento como este frente aos *habitus* da cultura Mebêngokrê no que tange às questões afetas à

corporeidade; logo, às relações sociais próprias à essa cultura, já que o implemento interfere nos modos de cuidado, como o colo e os benefícios advindos do contato corporal; nas relações das crianças entre si, na medida em que cerceia sua livre movimentação, exploração e as diversas dinâmicas relacionais que daí emergem: bem como, nos aspectos psicomotores cinestésicos e de equilíbrio limitados pelo implemento.

4.2.3.2 Microsocialidades: Linguagem simbólico-vivencial

No contexto sociocultural das aldeias indígenas amazônicas, a infância se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem no qual as crianças participam ativamente da vida coletiva por meio da observação, da imitação e da experimentação lúdica das práticas sociais que estruturam o cotidiano comunitário. Nesse processo, destaca-se a figura da criança maior cuidadora, cuja atuação evidencia formas precoces de responsabilidade relacional e transmissão de conhecimentos entre pares etários. Ao acompanhar, proteger e orientar as crianças menores em atividades cotidianas — como nos momentos de banho e de brincadeiras no rio — a criança maior não apenas exerce funções de cuidado, mas também partilha saberes práticos sobre o ambiente, os gestos corporais e as normas implícitas da convivência na aldeia (Fig,137).



Figura 137: Criança brinca no Mentoroj, na poça de chuva. Por meio do jogo simbólico, faz de canoa pequenos talhos de madeira, que "desce o rio", reproduzindo prática do cotidiano dos adultos. Aldeia A'ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Esse processo de socialização ocorre por meio de uma experiência sensorial ampla, na qual não há primazia da visão sobre os demais sentidos. A criança explora e apreende o mundo por meio de múltiplas percepções sensoriais, mobilizando dimensões tátil-cinestésicas, auditivas, gustativas e

olfativas, bem como gestualidades, oralidades, visualidades e movimentos corporais. Tal engajamento multissensorial constitui um modo de conhecimento incorporado do ambiente e das práticas sociais, permitindo que a criança se aproprie gradualmente dos repertórios culturais de seu grupo.

Nesse contexto, o brincar simbólico assume um papel central como espaço de apropriação e transformação cultural. São numerosos os episódios em que as crianças reproduzem, em suas brincadeiras, práticas sociais observadas no cotidiano da aldeia. Pequenos talhos de madeira, por exemplo, transformam-se em canoas que "descem o rio", encenando atividades de deslocamento e circulação características da vida ribeirinha adulta, no papel social do homem (Fig.138). Em outras situações, o irmão mais velho assume o papel de "animal feroz", permitindo que as crianças menores enfrentem a "fera", subam em suas costas e, ao serem derrubadas, corram em fuga, em uma dinâmica lúdica que articula imaginação, corporalidade e experimentação de papéis sociais (Fig.139).



Figura 138: Crianças brincam no mentoroj: por meio do jogo simbólico, irmão maior é o "animal feroz", de quem as crianças menores enfrentam, sobem às costas 'da fera', que os derruba e os faz correrem a fugir. População Kayapó. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*



Figura 139: Momento do banho e de divertidas brincadeiras no rio, com a criança mais velha cuidando e partilhando conhecimentos com a criança pequena – rio Riozinho, Aldeia A'Ukre/PA. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Além disso, determinadas brincadeiras evidenciam a (re)produção simbólica de práticas associadas à divisão social de tarefas por gênero. Entre os meninos, por exemplo, observa-se a encenação de atividades que remetem às relações tradicionalmente estabelecidas pelos homens com o exterior da aldeia, como o deslocamento pelos rios ou a exploração do entorno (Fig.140). Contudo, tais jogos não constituem mera repetição mecânica de comportamentos adultos; ao contrário, operam como espaços criativos de reinterpretação e ressignificação das práticas sociais, nos quais as crianças experimentam papéis, negociam sentidos e elaboram coletivamente formas próprias de participação na vida comunitária.



Figura 140: Travessia de chegada e saída da aldeia por canoas, feitas de retalhos de telha, completando o restante do trecho de caminhão, para ir e vir da cidade. Meninos reproduzem práticas sociais características da divisão de tarefas por gênero, quando principalmente os homens fazem essa relação com o exterior.

Desse modo, a criança indígena, ao brincar, cuidar e explorar o ambiente de forma multissensorial, engaja-se em um processo contínuo de aprendizagem e produção cultural. O jogo simbólico, longe de ser apenas entretenimento, configura-se como um dispositivo fundamental de socialização, por meio do qual se articulam cuidado intergeracional, incorporação de saberes e (re)produção criativa das práticas sociais que estruturam a vida na aldeia.

Microsocialidades: agrupamentos etários e de gênero; criança maior cuidadora; apropriação e transformação cultural; jogo simbólico de (re) produção de práticas sociais e culturais; habilidades psicomotoras; iniciativa; criatividade na exploração do ambiente; construção de si a partir do olhar do

outro; colaboração e partilha; exercício de liderança; harmonia na resolução de conflito; senso de coletividade.

O apreender o mundo e construir seus conhecimentos, não está encarcerado na compreensão funcional e utilitária deste, o que permite a expressão criativa em sua exploração, a aprendizagem significativa, nutridora e auto-organizadora, em diferentes níveis (Fig.141) (Episódios 15a, b, c, d)



Figura 141: Criança Kayapó faz o jogo simbólico em sua brincadeira, transformando o carrinho de mão emborcado e pilotando seu veículo. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Episódio: escalando a mangueira

Data: 23/09/2021

Local: mangueiral no centro do terreno limpo de vegetação.

Sujeitos: Mesmo pequeno grupo de quatro crianças: T. (3a), H. (4a), C. (7a) e A. (8a).

Descrição comentada (Fig. 142 e 143):

Episódio (1h): A. e C. sobem na mangueira, e os dois menores vão atrás, alcançando um galho mais baixo. As maiores estão empenhadas em produzir cenas para serem filmadas. Quando chegam ao galho alto, sorriem e posam para a câmera, fazendo sinal de *ok* com o dedo polegar. H. consegue subir no galho mais baixo. T. olha para as meninas no galho mais alto e para H. já instalada, parece

que avalia e desiste de subir, dando meia-volta e se afastando (estratégia que usa geralmente para fazer a amiguinha vir atrás dele).

Parece que a brincadeira é posar para a câmera. Ou seja, talvez estabelecer uma relação com a pesquisadora; para elas, sou *kubenyre* – mulher branca, *inimigo*, o *outro* – para 'me agradar', atender às minhas expectativas, como o fazem os adultos ao receberem os pesquisadores na aldeia, o que acaba por se tornar uma forma de fonte de recurso financeiro para as famílias. Desse modo, exercitar o domínio desse *poder de negociação* com o *Outro kuben*. Ao mesmo tempo, ocupar esse lugar de destaque do 'exótico aos olhos do branco', com o que isso pode lhes trazer de benefícios.



Figura 142: Meninas Kayapó brincam de escalar as árvores do quintal, na companhia da amiguinha filha de casal de pesquisadores indigenistas, que brinca bem integrada ao grupo. 2021. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 143: Crianças Kayapó. Aldeia A'Ukre. 2021. Já no alto, apoiadas nos galhos, a brincadeira agora é posar para a câmera. Foto de Clarisse Filiatre

Microsocialidades (1h): agrupamentos etários e de gênero; aprendizagens por imitação, exploração do ambiente, reprodução de práticas culturais presenciados pela criança; Habilidades psicomotoras: desenvoltura na exploração do ambiente; iniciativa, construção de si a partir do olhar do outro.

Episódio: brincando de casinha

Data: 23/09/2021

Local: pequena roça de cacau

Sujeitos: grupo de três crianças: T. (3a), H. (4a) e C. (7a).

Descrição comentada (Fig. 144 e 145):

Épisódio (2a): H. chega no quintal sob as mangueiras carregando um saco plástico contendo diversos utensílios, e entra embaixo de uma telha encostada na árvore, formando uma casinha. C. chega carregando uma lata velha e panela usada, olha para debaixo da telha e chama H. apontando para outro lugar mais afastado, falando em português: "_ cuxinha'...", querendo dizer cozinha. H. sai debaixo da telha e a segue, repetindo para mim: "..._cozinha, lá". T. chega e as segue, carregando uma manta. Caminham até a borda do terreno, junto à vegetação, nas proximidades de uma roça de cacau. C., acompanhada de H., chega limpando uma pequena área coberta de folhas, para abrir espaço para a 'cozinha' que pretendem montar. H. observa e aguarda, carregada com o saco plástico, enquanto T. estende sua manta nas proximidades da plantação, mas no terreno limpo de folhagens. C. o chama para se juntar a elas. Enquanto C. continua a limpar parte da área, abrindo espaço entre as folhas secas no chão, T. Sorri para mim, mostrando orgulhoso de si a manta estendida no chão.





Figura 144: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Pequeno grupo de crianças Kayapó, na companhia de filha de indigenistas. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Fotos de Clarisse Filiatre. As crianças organizam com autonomia e criatividade suas brincadeiras, sob os cuidados de uma das crianças maiores.



Figura 145: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Pequeno grupo de crianças Kayapó, na companhia de filha de indigenistas. Aldeia A'Ukre/PA. 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.*

H. se junta a ele, levando o saco plástico carregado com os utensílios e se senta na manta. Começa a retirar os utensílios do saco: lata, cuia e panela usada, vasilhames e embalagens plásticas descartadas, colher, outros. Enquanto continua a limpar a pequena área ao pé dos pés de cacau, C. chama novamente os meninos para se juntarem a ela. T., sentado na manta junto com H., entretido

começa a retirar os objetos de dentro do saco. H. picota uma folha colhida e vai colocando dentro da caneca, preparando a comidinha (Fig.146).



Figura 146: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, brincando de casinha. Aldeia Aukre, 2021. Fotos de Clarisse Filiatre

Episódio (2b e 2c): Com um pedaço de galho, C. limpa as folhagens que estão espalhadas ao pé do cacauzeiro, local onde pretende instalar a cozinha. H. e T. continuam sentados na manta, já entretidos no 'preparo de algum alimento' usando os 'utensílios de cozinha'. C. chama os dois pequenos e mostra a área limpa, tentando mudar a manta de local, mas T. não aceita se deslocarem para lá, enquanto H. começa a recolher os objetos dentro do saco novamente, na intenção de se juntar à C (Fig.147).



Figura 147: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021.

Então, C. cede e se senta também na manta, como se aceitasse a escolha do menino. Ao que, em seguida, T. se levanta e começa a puxar a manta, fazendo alusão à intenção de aceitar a mudança. C. então se levanta, T. leva a manta até o local e a entrega à C., que a estende no chão, no local limpo. Começam a organizar novamente a cozinha, dispondo os objetos sobre a manta, se sentam e brincam de cozinhar, distribuindo 'tarefas' culinárias e compartilhando os utensílios em total organização e harmonia, e quase nenhuma comunicação verbal (Fig. 148 a 150).





Figura 148: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021.

A comunicação durante quase todo o tempo se dá por meio do diálogo corporal, gestualidades, troca de olhares, algumas poucas palavras. É interessante como se organizam e se entendem e chegam a acordos sem nenhuma palavra. T., mais uma vez, confronta a C. resistindo a segui-la, mas C. parece saber como lidar com esse tipo de atitude do amiguinho, cede sem discutir e vai ao encontro deles, o que faz com que o menino aceite a proposta de C., Apesar da pouca idade de T., parece gostar de 'ser ele a decidir'. Entretanto, sendo a mais velha do grupo, é C. quem demonstra domínio do poder de negociação: 'ceder para dominar'; 'dar para receber'.





Figura 149: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 150: Criança brinca de casinha em pequeno grupo, sob o sombreado das mangueiras. Foto de Clarisse Filiatre.

Microsocialidades (2a, b, c): agrupamentos de diferentes idades, com criança maior cuidadora: poder de negociação, harmonia na resolução de conflito; Aprendizagem: criatividade, exploração do ambiente e objetos; Jogo simbólico na reprodução de práticas culturais; Habilidades psicomotoras: coordenação motora fina, organização espacial; Socialidade: partilha, iniciativa e liderança na prática do convívio.

Episódio: miniatura de casinhas

Data: 05/11/2021

Conteúdo: Cinco filmagens curtas das 'casinhas' construídas pelas meninas.

Local: terreno sombreado sob as mangueiras

Sujeitos: grupo de três meninas, na faixa de idade de 7 e 8 anos.

Descrição comentada:

Episódio (3a-e): filmagens curtas de pequenas "casinhas" construídas por três meninas, na faixa de idade entre 7 e 8 anos. A brincadeira se desenrola no terreno sombreado em uma das 'ruas' ao fundo das casas, onde cada uma constrói sua casinha, próximas uma da outra, mas em lugares diferentes: uma ao pé da mangueira, outra entre as raízes expostas da mangueira à pequena distância do tronco e a terceira entre pedras recobertas por musgo. A brincadeira é acompanhada por uma outra menina menor, que observa com interesse, mas sem atuar (Fig.151).



Figura 151: Crianças brincam de construir casinhas em miniatura, no quintal sombreado ao fundo das casas. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Utilizam materiais diversos e o fazem com muita habilidade, criando pequenas e criativas arquiteturas, construídas com pedaço de tijolo em uma, ou gravetos enfileirados verticalmente em outra, formando paredes; lata de sardinha contendo um pequeno papelão como uma caminha, ou a caminha feita de pedaço de papelão, e pequenos cacos de tijolos que parecem servir de móveis. Cada uma das casinhas é feita de modo diferente, lembrando uma casinha de boneca, com uma organização espacial do ambiente em cômodo que parece um quarto, com caminha, travesseiro, talvez uma mesinha (Fig. 152 a 156).



Figura 152: Casinha em miniatura (1)

Quando estou passando nas proximidades do terreno, vejo as meninas brincando e me aproximo para filmar. Cada uma está compenetrada na produção da sua casinha, se entreolham, mas não conversam entre si. Minha presença parece constrangê-las um pouco, me observam a filmar, trocamos sorrisos e olhares, mas não interrompem o que fazem. Dão por encerrada a construção, se afastando do local e indo na direção da casa onde moram; parece que a diversão, naquele momento, é a construção em si da casinha; talvez, para retomarem a brincadeira sem a minha presença. Demonstram satisfação em que suas obras sejam filmadas; mas, por se afastarem, faço o registro visual e me retiro, por compreender ser o mais adequado naquele momento, buscando não ser inconveniente ou invasiva.



Figura 153: Casinha em miniatura (2)



Figura 154: Casinha 1 (miniatura)



Figura 155: Casinha 2 (miniatura)



Figura 156: Casinha 3 (miniatura)

Microsocialidades (3a, b, c, d); agrupamentos etários e de gênero; Aprendizagem: criatividade, exploração do ambiente, reprodução de práticas culturais; Habilidades psicomotoras: coordenação motora fina, organização espacial; Socialidade: partilha, iniciativa, convívio em harmonia.

Episódio: (4a, 4b) - Casinha fechada, sob as mangueiras

Data: 19/11/2021

Conteúdo: Duas filmagens da casinha aberta, grupo de 8 meninas.

Local: terreno sombreado, ao pé da mangueira

Sujeitos: grupo de três meninas, na faixa de idade aproximada entre 6 e 8 anos.

Descrição comentada:

Vídeo curto que registra a brincadeira de casinha de um grupo de meninas. A casa é incrível, com uma grande estrutura, cabendo a criança de pé; utilizando mantas e lençois usados e lona

plástica, com os tecidos esticados e apoiados em galhos fincados no chão, ao pé da mangueira (Fig.157).



Figura 157: Meninas brincando de casinha, feita em grande estrutura com estacas e tecidos.

O registro foi feito quando estava passando nas proximidades do terreiro, a casinha já estava construída e as meninas estavam brincando dentro da casa. A interação com a filmagem pareceu divertí-las, espiando de dentro e usando a casinha para 'se esconderem' de serem filmadas. Nessas situações, pela dúvida na concordância em aceitarem ser filmadas, optei pela discrição e interrompi a filmagem.

O episódio demonstra maneiras como as meninas brincam, com imensa criatividade na execução das casas, revelando as diversas possibilidades de exploração e apropriação do ambiente e objetos pelas crianças. Também se destaca a brincadeira coletiva e com a participação de todas, em grupo organizado por gênero, somado à constância do tema *casa*, principalmente pelas meninas, demarcando a reprodução social da sua cultura (Fig. 158 e 159).



Figura 158:Meninas brincam de casinha, sob a mangueira. (Acervo pessoal)



Figura 159: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Outro grupo de meninas constróe nova estrutura de casinha, com outros materiais e formato. Aldeia Aukre, 2021.

Microsocialidades (4a, b): agrupamentos etários e de gênero; Aprendizagem: criatividade, exploração do ambiente, reprodução de práticas culturais; Habilidades psicomotoras: coordenação motora, organização espacial: partilha, iniciativa, senso de coletividade.

Episódio: (8) – Desfile Mekurerere

Data: 24/09/2021

Local: varanda de casa (Casa reservada aos cultos evangélicos, a qual se mantém fechada durante o dia. A varando cimentada e limpa convida as crianças a utilizá-la à seu modo).

Sujeitos: grupo de crianças brincando de desfile: duas meninas e um menino (3 e 4 anos) que fazem de platéia, três maiores (8 e 9 anos) as misses que desfilam, e duas adolescentes (13 e 14 anos), uma delas comanda o show e a outra observa, reafirmando a aprovação de tal prática social em seus repertórios culturais.

Descrição comentada:

A brincadeira acontece na varanda da casa onde, duas vezes na semana, se realiza o culto evangélico, permanecendo fechada nos outros dias. A varanda é grande, sombreada e, de certa maneira, um local 'neutro' por não ser a casa de nenhuma família, permitindo às crianças usufruírem do espaço coberto e piso liso de cimento queimado.

A passarela é feita com os vestidos das meninas estendidos no chão, e as meninas desfilam de calcinha e lindamente ornadas pela pintura corporal característica da tradição Kayapó (Fig.160).



Figura 160: Crianças brincam à semelhança do desfile «Miss Kayapó», população Kayapó/PA.(2021). Foto de Clarisse Filiatre "Trata-se de analisar os regimes de apropriação estética e ritual mobilizados pelo grupo".

Claro está que a beleza Kayapó (*mejkumrej*) está em suas pinturas corporais, ricas e variadas, enquanto a roupa em tecido não tem maior importância, mas é bem aproveitada. As pequenas se fazem de público e assistem ao desfile sentadas e atentas, enquanto o menino (4a) se levanta e, por achar divertido, arranja 'confusão' com uma das meninas (9 anos) que está pronta para entrar na passarela (sua tia, sua cuidadora naquele momento), imitando a colega que está atrás dela na fila, "atrapalhando" a organização da adolescente, que lhe repreende com um leve 'puxão de cabelo' da nuca. As outras riem e ele também e, em seguida, acata a ordem para se sentar. As três meninas maiores (8 e 9 anos) seguem as consignas da menina adolescente, avançando na passarela, fazendo as paradas e poses características das modelos e saem se despedindo, mandando beijinhos ao público e fazendo gestos com as mãos em forma de coração para a câmera. Durante a apresentação, chega uma outra menina com seu cesto cargueiro, e faz uma pausa para assistir ao desfile.

Interessante também observar a verticalidade na formação etária do grupo, permitindo a aprendizagem das crianças menores com as meninas maiores; ao mesmo tempo, oportunizando às adolescentes exercerem suas capacidades de liderança, organização e agência. Mais uma vez, sinaliza a demarcação por gênero na organização do grupo. A presença do menino se deve ao fato dele ser pequeno, quando ainda não vive a restrição característica da divisão por gênero do grupo de meninos maiores e, provavelmente, por estar sob os cuidados de uma das meninas (9 anos), sua tia.

As meninas demonstram muita desenvoltura no papel de modelo e desfilam com atitude e carisma. Imitam as posturas e gestualidades corporais de modelos, parecendo bem conscientes do 'jogo de charme' necessário nesse papel, demonstrando o empenho para a apreensão das técnicas corporais que compõem essa experiência. Brincam reproduzindo experiência anterior vivida pela comunidade em anos anteriores, por ocasião do evento denominado « Miss Kayapó »; provavelmente presenciado pela menina adolescente quando criança; agora, compartilhado com as menores (Fig.161).



Figura 161: Frames de vídeo de brincadeira de desfile Miss Kayapó; demonstrando modos de assimilação da cultura do Outro. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Essa vivência das crianças nos possibilita trazer importante e necessária consideração sobre a característica antropofágica da cultura Kayapó, que se apropria de elementos/práticas de outra cultura, assimilando-a e transformando a própria cultura Kayapó. O referido evento se trata de um concurso de beleza com diversas edições, cujas participantes são moças pertencentes ao grupo indígena

Mebêngôkre-Kayapó, realizado na cidade de São Félix do Xingu – Pará/Brasil, e com um grande público indígena e não indígena.

> [...] o concurso de beleza é um importante ritual para se compreender as relações interétnicas contemporâneas existentes entre os Mebêngôkre e os outros brasileiros habitantes da região. Trata-se de analisar os regimes de apropriação estética e ritual mobilizados pelo grupo, bem como as formas de controle imagético exercidas pelos indígenas no âmbito do concurso (Demarchi, 2017).

Em estudo etnográfico do concurso de beleza « Miss Kayapó », Demarchi (2017) considera antes de tudo, "os processos próprios dos Mebêngôkre de produção ritual, de produção de beleza e de suas formas de apreciação"; o que, compreende "estar relacionado com as formas mebêngôkre de fazer política intra e interétnica". Destaca ainda, seguindo os trabalhos de Terence Turner, que "a disputa do prêmio de Miss Kayapó envolve o poder de controlar, política e imageticamente, esse grande espetáculo interétnico".

> [...] a auto-representação dramática kaiapó, em contextos atuais de confrontação interétnica, dá continuidade às formas culturais tradicionais de representação mimética. É importante reconhecer esta continuidade para entender como a crescente objetivação da consciência que os kaiapó têm de sua cultura e identidade étnica, no contexto interétnico contemporâneo, não é meramente um efeito dos meios de comunicação ocidentais ou de influências culturais, mas se relaciona a fortes tradições culturais nativas de representação e objetivação mimética. (Turner, 1993a, p. 99; *in* Demarchi, 2017)

Como pontua o autor, o concurso de beleza Miss Kayapó, "por mais exótico que possa parecer aos olhos « ocidentais », encontra um sentido de coerência com as concepções nativas de beleza e mimesis"; enquanto "processo de aquisição e performatização de uma cerimônia que passa a fazer parte do vasto corpus ritual mebêngôkre e por isso, talvez, de seu kukràdjà (patrimônio cultural). Por isso, passando a ser ensinado e incentivado às crianças menores a desfilar como as candidatas do concurso de Miss Universo e as modelos das passarelas de moda; por intermédio da partilha da experiência das meninas maiores, garantindo, de certa maneira, a incorporação desse tipo de representação mimética

O conceito complexo de kukràdjà[167], a forma como os Mebêngôkre traduzem o nosso conceito de cultura, foi descrito por Terence Turner da seguinte maneira: « [Kukràdjà] é todo conhecimento de

[167] Gordon afirma que « sendo um conjunto de partes de um todo não finito, kukràdjà pode ser entendido como um luxo de conhecimentos, saberes e atribuições que povoam o cosmo e podem ser adquiridos e apropriados em diversos níveis, do indivíduo a uma coletividade mais larga. Pode, portanto, receber sucessivos aportes (ou perdas), isto é, novas partes, novos conhecimentos ou atribuições, que passam a compor, então, uma nova parte de alguém (o apropriador: xamã, guerreiro, chefe) e, eventualmente, uma nova parte de todos os Mebêngôkre » (Gordon 2009, p. 11).

qualquer tipo, desde cantos cerimoniais até instruções para dar partida em motor de popa » (1991, p. 299).

O autor refere ainda as transformações ocorridas ao longo das diversas edições do concurso, tanto nas técnicas corporais apreendidas pelas candidatas, quanto na criação e composição da indumentária das diversas participantes. Finalmente, destaca também a compreensão da "produção ritual da Miss Kayapó enquanto um personagem complexo, capaz de aglutinar em si perspectivas estéticas distintas" (Demarchi, 2017).

Não menos importante, é marcante a criatividade na realização do desfile, a começar pela iniciativa em si de reprodução de uma prática distante de sua cultura, mas assimilada e reproduzida; além da ideia da passarela ser feita com o que têm ao seu alcance, seus vestidos; enquanto o que é valorizado e considerado belo a ser exposto e apresentado são suas pinturas corporais, tradição de seu povo, numa demonstração corporificada da amálgama cultural que os constituem.

Microsocialidades:

* Agrupamento e gênero: grupo de meninas; reprodução de práticas sociais: apropriação de elementos/práticas de outra cultura, assimilando-a e transformando a própria cultura Kayapó; Experimentação de técnicas coporais próprias ao modelo aprendido de desfile.

* Socialidade: criatividade, partilha, iniciativa, autonomia, confiança, liderança; domínio de práticas de formas mebêngôkre de fazer política intra e interétnica, o que envolve o poder de controlar, política e imageticamente essa experiência interétnica.

Episódio: (11a e 11b) – Brincando de carrinho, no Mentoroj

Data: 04/11/2021

Conteúdo: Grupo de meninos brincando de carrinho, no Mentoroj, ao lado da estrutura construída para a realização de um evento comunitário.

Local: Área do Mentoroj, em frente ao Centro de Mídias da aldeia.

Sujeitos: Quatro meninos, na faixa etária entre 5 e 8 anos – Menororyre

Descrição comentada (Fig.162):

Dois meninos (7 a 8 anos), brincam juntos sentados no chão e compartilham o mesmo caminhãozinho de plástico. Fazem uma estrada marcada no chão de terra batida, por onde passa o caminhãozinho, que é empurrado por cada um, à sua vez. Outro menino (6 anos) se aproxima e cria uma maneira de participar, buscando uma pedra para colocar na carroceria do caminhão, o que é

aceito pelos outros dois. Enquanto conversam e se ajudam na trama da história, ao que parece dois pedaços de telha fazem de canoa, numa das quais o terceiro menino coloca em cima uma pequena pedra, como se carregasse a canoa. Este mesmo que buscou a pedra, se levanta e vai em busca de um galho de árvore, seguido pelo menino maior (8anos), que rapidamente acolhe e segue as sugestões do terceiro que entrou na brincadeira. Com o galho partido em três pedaços surgem 'três pessoas': o novo participante usa o toco de árvore como uma pessoa e o coloca dentro da canoa. O menino maior, que interage mais com o terceiro, faz os dois 'galhos-pessoa' caminharem da canoa para o caminhão, um vai para a cabine e o outro vai para a carroceria. Em seguida, pega o terceiro galho, que estava na mão do menino que se integrou a brincadeira, e também o coloca na carroceria do caminhão. Avisando que 'vai partir', saem todos 'em viagem', empurrando o caminhãozinho pela estrada no chão de terra.



Figura 162: Grupo de meninos brinca no Mentoroj. A cena se assemelha à travessia feita pelos membros da aldeia, especialmente os homens, para entrar e sair da aldeia, parte por via fluvial e parte terrestre.

Interessante destacar a forma como uma das crianças se integra à brincadeira, de modo criativo e inteligente; e, da mesma maneira, é tão natural e tranquilamente aceita pela dupla. Assim como, o modo como o caminhão é compartilhado por todos, sem disputas. A negociação é feita em torno de cada um encontrar uma função e um modo de contribuir em prol do coletivo e do resultado pretendido, que é o brincar; ou seja, o caminhão partir em viagem. Esses são comportamentos observados com frequência nas brincadeiras das crianças, as quais demonstram importante capacidade de se relacionar de modo cooperativo, um alto poder de negociação no exercício de propor

e ceder/acolher, e autoconfiança para tomar iniciativa e criar, pondo em jogo constantemente o frescor da inventividade.

A cena das canoas paradas próximas ao caminhão, que é carregado para, em seguida, partir em viagem, reproduz a forma de entrada e saída da aldeia por via fluvial/terrestre, onde parte da viagem é feita em canoa por um trecho do rio para, chegando a certo ponto, desembarcar e seguir o restante da viagem por terra, trecho em que geralmente viajam na boleia do caminhão, até a cidade mais próxima; tarefa esta realizada frequentemente pelos homens. Por isso mesmo, é uma cena que faz parte do imaginário dos meninos e é por eles representada.

Microsocialidades:

* Agrupamento e gênero: grupo de meninos: Jogo simbólico de reprodução de práticas sociais: aprendizagens psicomotoras: coordenação motora, organização espacial; Socialidade: criatividade, partilha, cooperação, iniciativa, autoconfiança.

Episódio (11b): Brincando de carrinho, no Mentoroj

Data: 04/11/2021

Local: Área do Mentoroj, em frente ao Centro de Mídias da aldeia.

Sujeitos: Menino, na faixa etária de 5 anos – Menororyre. Brinca ao lado do grupo de meninos entretidos entre carrinho e canoas, na área do Mentoroj, ao lado da estrutura construída para a realização naquele dia de um evento comunitário de ação social: atualização de documentos pessoais.

Descrição comentada (Fig.163):

Ao lado dessa cena, um menino menor (5 anos) os observa, sentado nas proximidades; entretanto, envolvido em sua atividade de raspar a terra com a ajuda de uma pedra pontiaguda e cavar dois buracos no chão, um ao lado do outro, retirando com as mãos os punhados de terra. Quando acha que já está numa boa profundidade, aponta um pedaço de tijolo pontudo na direção do buraco e faz um som de 'tiro', fazendo parecer que os buracos são armadilhas que acabam de capturar algum animal; quando então, ele abate sua caça. Em seguida, pega um pedaço de cipó no chão, enlaça o graveto e, com a ajuda dos dentes, começa a desfiar e separar a tira, a qual utiliza para atar um nó em volta desse graveto, demonstrando uma boa coordenação motora em passar a tira corretamente e, ainda com a ajuda dos dentes, finalizar o nó e a amarração (prática frequentemente executada pelas crianças, já observada em outras ocasiões; assim como, pelos homens adultos). A tira de cipó se rompe e ele tenta novamente. O cipó, na verdade, é uma palha fina e não resiste à amarração, mas o que importa para ele é executar o movimento de amarração. Algo chama sua atenção (ou alguém o

chama) e ele desiste de seu intento com muita tranquilidade, raspa as mãos pela terra desfazendo os buracos e deixa a 'cena' para trás, já partindo para outra aventura.



Figura 163: Menino brinca de caça, criando armadilhas e fazendo amarrações. Reprodução de técnicas corporais de amarração. Populaçáo Kayapó, Aldeia Aukre, 2021.

A brincadeira da criança reproduz ações em torno da caça, e seus eficientes movimentos de nó e amarração demonstram uma aprendizagem por observação e tentativas, contextualizada e necessária em seu cotidiano e, ainda que sem precisão, é praticada com habilidade e motivação, na qual não existe a ideia de erro.

Como a simulação da caça pelo menino pequeno, a brincadeira de carrinho dos maiores, logo ali ao seu lado, também traz conteúdos ligados ao universo masculino, marcando a distinção de papéis sociais por gênero, retratada na escolha dos conteúdos das brincadeiras das crianças; como vemos nesses jogos simbólicos, nos quais exercitam sua imaginação, desenvolvem sua capacidade de criar, interpretar e resignificar o mundo real de suas tradições por meio do lúdico. Ao mesmo tempo, reproduz as técnicas corporais que fazem parte de seu kukràdjà (patrimônio cultural): caça, amarração, navegar nos barcos.

É papel principalmente dos homens a comunicação com a sociedade dos brancos, por isso é valorizado que os meninos aprendam a falar português. Geralmente, são os homens que se deslocam à cidade para qualquer providência necessária e, por isso, é útil e necessário dominar a língua portuguesa. Ou, por exemplo, quando da "[...] internação de uma criança no hospital da cidade, diante

da necessidade de comunicação com a equipe médica, que é feita pelo pai" (*sic*), conforme relatado por uma mãe em entrevista.

> Hoje, a gente sempre fala para nossos filhos, orienta eles a irem para a escola para aprender a cultura do kuben, mas também a cultura Mebengokrê. Porque hoje é importante o jovem saber falar, ler e escrever o português. Porque alguns jovens já se casaram e não aprenderam a falar, nem escrever, nem nada, e já tiveram filhos. Se algum dia, as crianças ficam doentes, e aí... quem que vai falar? Quando vai na cidade fazer tratamento, e o pai da criança não vai saber falar como que foi a doença, quantos dias, não vai saber falar com o médico. Tem que aprender a falar português. Quando já sabe falar, aí já pode casar (Iredjá, mãe Kayapó. Entrevista realizada em 30/11/2021. Aldeia Aukre, 2021).

Microsocialidades:

* Agrupamento e gênero: menino brinca sozinho; aprendizagens psicomotoras: coordenação motora, organização espacial: Jogo simbólico de reprodução e transformação cultural; Socialidade: criatividade, iniciativa, autonomia, imaginação.

4.2.3.3 Microsocialidades: Ação social (Agência)

A livre circulação da criança, ao ser integrada à organização e às práticas sociais de uma dada cultura, cria oportunidades de experiências da territorialidade de modo significativo e contextualizado em suas experiências de vida comunitária, o que possibilita à criança desenvolver seu senso de pertencimento; por sua vez, cria as condições de um ambiente favorável a práticas sociais promotoras do *Viver Bem* (Fig.164 e 165).



Figura 164: Bebês no colo das mulheres, mães e avós, participam da festa do BEMP. Aldeia A'Ukre/PA (Acervo pessoal)



Figura 165: Crianças Kayapó adornadas com adereços e pintura corporal para a festa do BEMP. Aldeia A'Ukre/PA, 2021. (Acervo pessoal)

Práticas sociais promotoras do *Viver Bem* estimulam modos de vida e hábitos culturais que promovem o atenuar de fronteiras geracionais - inter e intrafamiliares, em seu convívio familiar e comunitário (Fig. 166 a 168).



Figura 166: Família reunida ao fim da tarde, em frente à casa. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 167: Bebê no colo do avô, junto com avó e tia. População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 168: Avó rala a mandioca, sob o olhar atento da neta.
População Kayapó, 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Episódio: (5a, 5b) – Casinha aberta, sob as mangueiras

Data: 18/11/2021

Conteúdo: (descrição dos 2 vídeos juntos)

São 2 filmagens de casinha aberta construída por 8 meninas.

Local: terreno sombreado, ao pé da mangueira

Sujeitos: grupo de nove meninas, na faixa de idade aproximada entre 5 e 8 anos.

Descrição comentada:

Oito meninas reunidas para brincar de casinha, se concentram em torno da atividade de cozinhar em um pequeno fogareiro feito com dois tijolos no chão. Recolhem pequenos gravetos e acendem o fogo sob a panela, onde a água ferve e, em seguida, adicionam leite em pó. A área da casinha foi cercada por finos troncos de árvore fincados no chão de barro, onde seria o local de dormir; e mais próximo do fogo, uma das meninas se concentrava em firmar a estrutura do que parecia ser a cozinha. Uma delas, de cócoras ao lado do fogareiro, cuida do preparo do alimento e de manter o fogo aceso soprando na brasa (Fig. 169 a 173).



Figura 169: Meninas acendem o fogo e cozinham, enquanto outras constroem uma estrutura de casinha, talvez uma cozinha como a de suas casas.



Figura 170: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças.

São duas meninas menores (5a), uma delas observa, sentada nas proximidades descascando com os dentes e chupando um pedaço de cana, enquanto a outra tenta acender também um outro fogareiro montado com tijolos, logo ao lado. Manuseia alguma brasa quente e 'arde' levemente o dedo, mas mesmo assim, continua tranquilamente ocupada em tentar acender o fogo (Fig.171).



Figura 171: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças; brincando de casinha, aprendendo a acender o fogo e a cozinhar. *Fotos de Clarisse Filiatre.*

As outras maiores, sentadas ao redor, cada uma se ocupa de algo: uma delas bate com o facão no chão, com o qual parece ter ajudado a obter nas proximidades troncos de pequenas árvores, utilizados na construção. Outra menina se ocupa em apoiar em forquilhas e amarrar os galhos que formarão o teto de parte da casa, parece ser a cozinha. Uma terceira, prepara o local que parece ser o quarto, fazendo uma caminha com um pedaço de lona e um saco de estopa. Outras duas, saem a correr quando ouvem o barulho de manga caindo do pé. A menina que cuida do preparo acena para mim e sorri, fazendo sinal de *ok* com o polegar, em seguida continua entretida em sua tarefa de cozinhar (o que interpreto como concordância com a filmagem). A brincadeira se desenrola tranquilamente, em que cada uma demonstra boa capacidade de iniciativa, habilidade e autoconfiança no que faz, criando um clima de harmonia.



Figura 172: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, brincando de casinha, aorendendo a cozinhar e a organizar os espaços e tarefas. Aldeia Aukre, 2021.

Pela idade, são meninas que circulam sozinhas pela aldeia, demonstrando autonomia naquilo a que se propõem realizar. Por isso, não há adulto por perto, mas ao longe certamente algum adulto as observa por zelo, e não obrigatoriamente um parente. Ao mesmo tempo, cabe ponderar como a 'não presença' do adulto sugere a confiança destes nas crianças e a importância de sua livre circulação para a experiência do *mari* (aprender) e na construção da autonomia, da confiança em si mesmas e no grupo; especialmente pela brincadeira incluir lidar com o fogo e ferver água para preparar o leite em pó.

A cena é encantadora, tanto pela harmonia na organização e funcionamento da brincadeira, quanto pela riqueza de elementos criativos. O episódio demonstra a colaboração e a partilha no grupo, cada uma buscando uma forma de participar e ser útil. Ao mesmo tempo, isso se dá de modo orgânico, fluido, com a liderança e as negociações sendo construídas ao longo da ação e sem discussões verbais. O entendimento se dá no aprendizado do ceder, ao que prevalece a intenção de estabelecer consenso no grupo. Parece haver acolhimento pelas menores aos ensinamentos das maiores, o que ocorre pelo modelo-observação na prática vivenciada, ou seja, observam ao mesmo tempo em que repetem executando tarefa semelhante, cada uma a seu modo. Vale destacar a proposta intencional, pensada e executada, de organização espacial na construção da casa e distribuição dos cômodos realizada pelo grupo, revelando a noção de espaço coletivo compartilhado pelas crianças.

Observa-se, mais uma vez, a reprodução da prática social própria da cultura Mebengôkrê e marcadamente em acordo com o gênero, pela formação do grupo exclusivo de meninas para a brincadeira no tema do brincar de casinha, no caso, de cozinhar. Vale destacar que neste momento, acontece na aldeia o início das festividades do Bemp. Neste dia, as mulheres acabaram de preparar as fogueiras onde cozinharam parte do alimento da festa: a caça trazida pelos homens, preparada em folhas de bananeira e assada no forno de pedras feito para a ocasião (Fig.173). Portanto, o momento inspira o tipo de atividade escolhida pelas meninas, as quais inserem inovações no desenrolar da brincadeira usando criatividade na organização e utilização dos materiais para as instalações.



Figura 173: Feitura das fornalhas para assar a caça, preparada nas folhas de bananeira, por ocasião da festa do BEMP. As meninas acompanham as mulheres com interesse e curiosidade. População Kayapó, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Microsocialidades:

Agrupamentos etários e de gênero; Aprendizagem: criatividade, exploração do ambiente, imitação. Jogo simbólico de reprodução de práticas culturais. Habilidades psicomotoras: coordenação motora, organização espacial. Socialidade: autonomia, partilha, iniciativa, colaboração e senso de coletividade; espaço coletivo compartilhado. Exercício de ceder e buscar o consenso; harmonia na distribuição de tarefas.

Episódio (6): Chuva de mangas

Data: 05/11/2021

Conteúdo: Filmagens de grupo de meninas e meninos colhendo mangas no quintal

Local: terreno à sombra das mangueiras

Sujeitos: grupo de seis meninas, na faixa de idade aproximada entre 5 e 8 anos. Meninos vêm caminhando pela trilha do rio, avançando na direção do quintal, também colhendo e chupando mangas.

Descrição comentada (Fig.174):

Novembro inaugura a temporada das mangas, alegrando ainda mais o tempo das chuvas e ventos fortes. As meninas portam pequenos cestos cargueiros e saem pelo quintal esperando pelas rajadas de vento para cair a chuva de mangas madurinhas. A cada sopro é aquela gritaria da meninada correndo para alcançar as mangas que caem pelo chão. As meninas maiores têm certa vantagem sobre as menores, mas nem por isso as pequenas, muito ágeis, deixam de conseguir pegar as suas.

Um grupo de uns dez meninos que vêm caminhando pela trilha do rio, também colhendo e chupando mangas, ouvem os gritos das meninas e correm na direção das mangueiras imitando-as com gritinhos e também buscando pegar mais algumas mangas. A cada rajada de vento a criançada sai correndo, lembrando uma alegre revoada de passarinhos.



Figura 174:Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças. Se divertem colhendo as mangas, correndo em disputa pra ver quem alcança primeiro a manga que cai pela rajada do vento. A brincadeira já garante o alimento da tarde. População Kayapó, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*.

Microsocialidades:

Agrupamentos etários e de gênero. Reprodução de práticas culturais. Habilidades psicomotoras: coordenação motora, organização espaço-temporal, agilidade e equilíbrio dinâmico. Socialidade: parceria, partilha, iniciativa, colaboração e senso de coletividade.

Episódio: (7) – Brincando de casinha: hora da refeição (mangas)

Data: 27/10/2021

Conteúdo: Cena de duas meninas, preparando a hora da refeição

Local: arredores de casa

Sujeitos: quatro meninas, duas pequenas (4 e 5 anos) e duas maiores (9 e 10 anos)

Descrição comentada (Fig. 175):

Nos arredores da casa, na parte de trás da casa onde fica a cozinha, duas meninas (4 e 5 anos), sentadas sobre galões, em frente a uma caixa térmica que fazem de mesa. Sobre a 'mesa', várias mangas e duas canecas com pedaços de manga dentro. As meninas se deliciam comendo as mangas, na maior alegria. A mesa foi arrumada pela irmã mais velha (10 anos) que cuida delas. Aparece na cena portando um facão, com o qual corta as mangas. Outra menina (09 anos, prima), aparece ao fundo da cena lavando a mesinha, utilizada no dia a dia, inclusive pelas maiores para cortar e comer as mangas.





Figura 175: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças, quando a brincadeira é o viver.

As crianças expressam grande alegria e prazer em degustar a fruta colhida por elas mesmas. É diversão e alimento in natura, fresca, saudável e nutritiva. Observa-se o cuidado da irmã mais velha cuidando das crianças menores, cortando e preparando os pedaços de manga para as pequenas se deliciarem e se alimentarem; as quais aceitam os cuidados com satisfação. Vê-se que ela exerce o papel de cuidadora com zelo, responsabilidade e descontração, ou seja, também se divertindo na vivência. Demonstra, ainda, habilidade no manuseio do facão, prática bastante frequente na cultura indígena e que começa desde cedo, inicialmente sob a supervisão de algum adulto, que sempre expressa confiança na criança; o que favorece a aprendizagem e fortalece a autoconfiança.

Microsocialidades:

Agrupamento etário e de gênero. Jogo simbólico de reprodução de práticas culturais. Habilidades psicomotoras: coordenação motora, organização espacial. Socialidade: vínculo e autonomia, partilha, colaboração e senso de coletividade; espaço coletivo compartilhado. Criança cuidadora: exercício de liderança e de responsabilidade.

Episódio: (9) – Quintal: fazendo comidinha

Data: 15/11/2021

Conteúdo: fazendo comidinha

Local: área sombreada ao fundo da casa

Sujeitos: duas meninas (3 e 4 anos)

Descrição comentada (Fig. 176):

Na área sombreada ao fundo da casa, duas meninas pequenas (3 e 4 anos) brincam de fazer comidinha. Usam canecas plásticas, colher, peneira e panela. Brincam sozinhas, nos arredores da casa, ao pé de uma pequena árvore. Brincam sem a presença de um adulto, mas a mãe está na

cozinha e entra e sai acompanhando de longe o movimento das meninas. Acocoradas uma em frente a outra, conversam e preparam a comidinha na caneca, misturando terra com água, retirada de um veio por onde escorre água da chuva. Depois de misturado, jogam na peneira pousada sobre a panela. Brincam entretidas e compenetradas no que fazem.



Figura 176: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças.

Quando a menor delas (3 anos) me vê filmando conversam entre elas, olham para mim, uma delas sorri e me diz carinhosamente: "Arê, kubenire". ("já chega, '*mulher branca*'."), demonstrando o que interpreto como 'desagrado' com a filmagem, o que me faz interromper o registro, respeitando a privacidade das duas. Ao mesmo tempo que diz isso, parece não se importar com a minha presença e continuam a brincar da mesma maneira, o que me fez pensar se teria escutado esta frase de outra pessoa e repetia a fala de algum adulto; de todo modo, a toma para si, limite que requer a devida consideração.

O adulto se ocupa de afazeres domésticos dentro de casa; mas, eventualmente, chega à porta e as supervisiona de longe, dando-lhes suficiente espaço de autonomia e relativa independência para o ato do brincar.

É de se destacar a autonomia e iniciativa com que as crianças se entretém e criam suas próprias brincadeiras. Fazem seus nichos nas proximidades da casa e se utilizam dos objetos industrializados ou da natureza que encontram disponíveis. É raro se deparar com qualquer tipo de desentendimento ou disputa entre as crianças; ao contrário, é evidente a capacidade de "negociação", do ceder para compartilhar.

Chama atenção também, este modo de cuidado das crianças menores por parte do adulto, mãe ou outro familiar. As crianças demonstram autoconfiança em circular livremente, em sair para brincar sozinhas, em dupla ou formando pequenos grupos. O familiar cuidador, por sua vez, parece também confiar na capacidade da criança em 'se cuidar', faz parte da cultura a ajuda das outras crianças maiores e mesmo a confiança na comunidade e na segurança da aldeia. A atenção dada à criança é feita de modo tranquilo, deixando-a brincar livremente, sem interrupção, sem intromissão, sem ajudá-la na solução de desafios, nem estímulos ou incentivos por meio de elogios. Não cabe ao adulto o papel de 'entreter' a criança, ou de brincar com ela, é a criança que inventa suas brincadeiras, que explora o ambiente e descobre possibilidades pela experimentação: assim é a construção desse saber vivencial, experiencial e relacional.

Microsociaidades:

Agrupamento e gênero: dupla de meninas. Aprendizagens psicomotoras: coordenação motora, organização espacial. Sociabilidade: criatividade, partilha, iniciativa, autonomia, confiança.

Episódio (10) – Brincando de casinha no Mentoroj

Data: 29/11/2021

Conteído: Três meninas vizinhas brincam de casinha, na praça central da aldeia (Mentoroj).

Local: Área do Mentoroj, em frente às suas casas

Sujeitos: Três meninas, na faixa etária de 3, 4 e 6 anos.

Descrição comentada (Fig.177):

As meninas (3, 4 e 6 anos) se reúnem em torno da toalha estendida no chão de terra batida, duas delas sentadas em cadeirinhas. Brincam com duas bonecas de pano, um ursinho de pelúcia e alguns utensílios plásticos como caneca, tigela, colher espalhados no chão. A pequena (3 anos) está sentada na cadeirinha com uma bonequinha de plástico em seu colo. A maior usa a 'cadeira espreguiçadeira' e às vezes se senta no chão, onde recolhe terra e enche um vasilhame, para fazer comidinha. A outra

pequena (4 anos) cuida da boneca de pano. Conversam entretidas, enquanto cuidam dos *meprire* - seus bebês, como o fazem suas mães.



Figura 177: Frames de vídeo demonstrando dinâmicas relacionais das crianças brincando de casinha, em pleno Mentoroj. *Fotos de Clarisse Filiatre.*

As pequenas se utilizam de objetos plásticos, inclusive uma boneca e pequenos animais, indicando a introdução de elementos diversos de sua cultura, naturalmente incorporados ao cotidiano do brincar na aldeia. Relatos de idosos referem mudança no tipo de brinquedos utilizados pelas crianças, por exemplo: a boneca antigamente era feita do 'gomo roxo' da bananeira, da cabaça ou do coco (Fig.178).



Figura 178: Boneca feita do coco. População Kayapó. A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre.

Apesar da característica antropofágica da cultura Kayapó, que se apropria de elementos/práticas de outra cultura, assimilando-a e transformando a própria cultura Kayapó; os efeitos do aumento da intensidade do contato e da presença da cultura do branco na dinâmica social e cultural Mebengôkrê são motivos de preocupação dos mais velhos e lideranças, conforme relatos nas entrevistas realizadas, os quais observam as diversas mudanças, sem ainda saberem ao certo as consequências, a médio e longo prazo, dessas interferências (sic).

> Hoje, o jovem quer a tecnologia, já conhece. Os mais velhos não conhecem. Na época não tinha celular, só a cultura Mebengokrê mesmo. Hoje, já tem a tecnologia do kuben. Os jovens não tinham aparelho e prestavam atenção para ouvir os mitos que os velhos contavam. Hoje, todo mundo tem essa tecnologia, até as crianças pequenas têm celular, e não dão atenção pra ouvir histórias. A internet vem atrapalhando a cultura. Quando vai ter alguma festa, no dia/hora tal, os jovens não querem participar da festa, só querem ficar na internet (Iredjá, mãe Kayapó. Entrevista realizada em 30/11/2021).

Microsocialidades:

Agrupamento e gênero: dupla de meninas. Aprendizagens psicomotoras: coordenação motora, organização espacial.

* Socialidade: criatividade na exploração de materias da natureza e do lar, partilha, iniciativa, autonomia, confiança. Jogo simbólico de reprodução de práticas sociais. Apropriação de elementos de outra cultura.

Episódio (15): *Meprire* & *Menororyre* brincando na varanda

Datas:

(15a) 22/10/2021 - *Menororyre* construindo casinha, na varanda de casa

(15b) 29/10/2021 – *Menororyre* brincando de casinha (capa de barraca azul)

(15c) 05/11/2021 – *Meprire* & *Menororyre* brincando de casinha, na varanda de casa

(15d) 13/11/2021 - *Menororyre* brincando de construir torres de pedrinhas

Local: varanda de casa

Sujeitos: uma menina (3a) e três meninos (5 e 7 anos), brincando na varanda de casa.

Descrição comentada:

A varanda da casa é mais um lugar bem aproveitado pelas crianças, onde é frequente presenciarmos cenas de brincadeiras diversas. Aqui temos exemplos de algumas dessas:

Episódio (15a) (Fig. 179 e 180): dois *Menororyre* brincando de casinha, na varanda de casa (irmãos de 5 e 7 anos) se esmeram na construção de sua casinha, utilizando diversos tipos de tecidos: toalha, lençol, manta, sacos de estopa, lona plástica. Também usam cavalete e cadeira como suporte para os tecidos, construindo uma casinha bem coberta, com estrutura e robusta. Se escondem lá dentro, brincam de entrar e sair, e se divertem escalando o cavalete, alternando momentos de atividades fora e repouso dentro, quando um deles se deita e se cobre, indo 'dormir'.

Toda a dinâmica, tanto da construção quanto do desenrolar da brincadeira acontece num clima colaborativo, de parceria e boa disposição, como tenho observado ser recorrente entre as crianças. Interessante também destacar a parceria entre irmãos de diferentes idades brincando juntos. Enquanto se divertem, o maior cuida do irmão menor – ou seria, cuidam brincando; e, ao mesmo tempo, têm a oportunidade de partilhar aprendizagens e conhecimentos – brincam aprendendo.



Figura 179: Menororyre brincando de casinha na varanda de casa. Aldeia A'Ukre/PA. 2021



Figura 180:Menororyre brincando de casinha na varanda (15a.ii)

Episódios (15b) (Fig.181): dois outros meninos – *Meboktire* (4a), também constroem uma casinha, ao lado da varanda. Utilizam cavalete de madeira, cadeiras e lona plástica, dando uma boa estrutura para a casinha. Gostam de ficar dentro da casa e espiam os que passam. Demonstram gostar que suas construções sejam fotografadas e posam para a foto, com orgulho do 'trabalho' realizado. Interessante notar que as construções de casinha pelos meninos geralmente parecem buscar elementos mais estruturais, como: cavaletes de madeira, cadeiras, lonas plásticas. Pode ser devido à proximidade de casa e terem à mão essas opções, mas também me parece expressar, de alguma forma, uma intenção de vivenciar e aperfeiçoar essa experiência da construção; o que expressa um modo de reprodução social de práticas sociais próprias à cultura Mebengôkrê, na qual cabe aos homens a construção de suas casas.



Figura 181: Meboktire brincando de casinha na varanda de casa (15b)

Microsocialidades:

* Agrupamento por gênero: grupo de meninos. Aprendizagens psicomotoras: coordenação motora global, organização espaço-temporal, habilidade e domínio das técnicas corporais próprias à essa prática social.

* Socialidade: criatividade, partilha, iniciativa, autonomia, cooperação, confiança, liderança. Jogo simbólico de reprodução e transformação cultural de práticas sociais. Responsabilidade e paciência no cuidado com o outro.

Episódio (15c) (Fig. 182 a 185): três irmãos brincam na varanda. O menino maior balança na rede e os dois menores (um menino e uma menina) brincam no piso empoeirado da terra vermelha do *Mentoroj.* A *mêprire* (3a) manuseia divertidamente o barro úmido à porta da casa, enquanto o irmão *meboktire* (4a) brinca de chutar a bolinha na parede. A pequena, aqui e ali, o acompanha no que ele faz. Em seguida, brincam de empurrar por alguns minutos um velho carrinho plástico de carroceria,

onde transporta um pé de chinelo e outro de tênis; mas, sem especial interesse, então vão mudando de brincadeira.



Figura 182: Meprire & Meboktire brincam na varanda



Figura 183: Meboktire brinca de carrinho, com pé de chinelo (15ciii) de casa (15c), cuidados pelo irmão mais velho.



Figura 184: Meprire brincando na varanda de casa (15ci)



Figura 185: Meprire brincando na varanda de casa (15cii)

Parece que as crianças estão sozinhas, e obedecem a alguma ordem de não saírem da varanda; provavelmente porque as mulheres da família devem ter se ausentado para realizar alguma tarefa mais árdua e não puderam levá-los, ou estão ocupadas nas proximidades. Não é a primeira vez que os vejo na varanda ou nas proximidades, sempre respeitando o limite daquele espaço, como se não devessem sair dali. O irmão mais velho, deitado na rede, parece estar ali também seguindo ordens, incumbido de cuidar dos irmãos menores, durante essa ausência temporária do adulto (interpretação minha). Mais uma vez, observo o agrupamento etário verticalizado; bem como, a oportunidade do convívio lúdico entre irmãos e as possibilidades de aprendizagens e partilhas que daí surgem.

Obs.: três meses de aldeia, observo que me afeta de modo mais impactante ver as crianças brincando na poeira ou com o barro formado pela chuva, após observar a presença de cachorros adoecidos circulando pela aldeia, os quais deixam seus resíduos fecais por toda parte, correndo o risco de infectar áreas onde, eventualmente, as crianças brincam com terra, o que pode ser importante fator de contaminação pelas crianças, que apresentam quadros frequentes de diarréia.

Episódio 15d: *Menororyre* brincando na varanda de casa (Fig, 186 a 189)

Menororyre brinca empilhando pedrinhas equilibradas sobre um caneco de plástico e um copo de vidro, criando os personagens e enredos da sua imaginação, provoca a queda e reconstrói as 'torres de pedra/personagens' várias vezes. Ele é acompanhado pela pequena *mêprire* (2a6m) que o observa. Ela se envolve na brincadeira buscando pedrinhas para ajudá-lo a construir a torre; logo, contribuindo para também participar. O menino brinca também de fazer duas bonecas de plástico 'saltarem' por

sobre as torres. Depois, faz como se as bonecas lutassem, fazendo uma bater na outra, enquanto a pequena o observa com interesse por todo o tempo.



Figura 186: Menororyre brincando na varanda de casa (15d)



Figura 187: Mêprire observa atenta o menino empilhar pedrinhas



Figura 188: Menororyre brincando na varanda de casa (15dii)



Figura 189: Meprire observa atenta a brincadeira do menino; em seguida, o imita experimentando construir a torre de pedrinhas. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Em seguida, ele busca um tênis e coloca uma das bonecas dentro: primeiro brinca de carrinho empurrando o tênis com a boneca dentro; depois, leva a boneca para um galão em frente à varanda, cheio de água da chuva, onde tenta fazer o tênis flutuar com a boneca dentro, como uma canoa. Enquanto ele está ao lado, entretido nessa brincadeira, a pequena experimenta construir a torre de pedrinhas, por imitação. Não se mantém interessado nisso por muito tempo, assim que percebe que o tênis não sustenta a boneca flutuando, e volta à construção das torres com as pedrinhas, junto com a *mêprire* que volta a ajudá-lo lhe entregando as pedrinhas que caíram, para que ele empilhe novamente a torre (Fig. 190 e 191).



Figura 190: Menororyre brinca de 'carrinho' com tênis e boneca. Em seguida, brinca de fazer a boneca 'navegar de canoa', fazendo o tênis flutuar no galão cheio de água. A menina (mêprire) o observa, bastante atenta e interessada. População Kayapó, 2021. Fotos de Clarisse Filiatre



Figura 191: Meprire (2a6m) experimenta construir a torre de pedrinhas, imitando o menino maior. Foto de Clarisse Filiatre

O fato de não falar a língua Mebengôkrê dificultou o diálogo livre e direto com as crianças, em certas circunstâncias; assim como, a obtenção de informações com algum interlocutor adulto nas proximidades. O registro desta brincadeira foi uma dessas situações pouco claras para mim, do possível sentido embutido na brincadeira, para o *menororyre*, se estaria reproduzindo alguma vivência cotidiana. Pela observação do dia a dia da aldeia, me pareceu a brincadeira das crianças de saltarem das pedras para as águas do rio, pois o *menororyre* jogava as bonecas fazendo-as girarem no ar e por sobre as torres de pedra para, em seguida, levar a boneca para navegar de 'canoa' (usando o tênis) nas águas do galão.

Novamente, observo a criatividade no uso de objetos e utensílios domésticos, juntando o uso de brinquedo industrializado com recursos naturais; reunidos numa brincadeira espontânea, com enredo e organização e, ao que parece, reproduzindo atividades de seu cotidiano. Também, a oportunidade da aprendizagem por imitação, mediante o convívio das crianças menores com as maiores, com o acolhimento e boa vontade pelo menino frente ao interesse e participação da pequena, revelando diversos benefícios dessas partilhas na construção de relações sociais comunitárias.

Vale destacar, ainda, as habilidades psicomotoras das crianças. A *mêprire*, com dois anos e seis meses, agacha de cócoras e levanta em perfeito equilíbrio, desce da varanda sozinha, em rampa íngreme e irregular, com agilidade e ótima coordenação motora global; também, empilha as pedrinhas formando a torre, com boa coordenação motora fina e compreensão da intenção do empilhar com equilíbrio. O *menororyre* também demonstra agilidade na movimentação, salta com os dois pés juntos, do chão para a altura da varanda. Também domina a coordenação motora fina empilhando as pedrinhas, com capacidade de classificação ordenando o apoio das pedrinhas, das maiores para as menores, de modo a formar e manter a torre em equilíbrio; diferentemente do estágio de aprendizagem da pequena, que faz a experimentação por 'tentativa-e-erro'; mas, o mais importante, observa e demonstra interesse, curiosidade e toma iniciativa de fazer tentativas.

Pode-se, ainda, notar as bonecas plásticas cobertas pela pintura corporal característica da tradição Kayapó, como o são todas as crianças; o que demonstra o uso destas como corpos onde as meninas praticam a pintura; além de, em seus próprios corpos e de seus pares; assim como, uma forma das bonecas plásticas serem apropriadas e transformadas pela cultura Mebengôkrê, quando passam a 'fazer parte' desse universo infantil como elemento de (re)produção das tradições.

Microsocialidades:

Agrupamento e gênero: dupla reunida em verticalidade etária, menino e menina (primos). **Aprendizagens psicomotoras**: coordenação motora, equilíbrio, agilidade.

Sociabilidade: criatividade, partilha, iniciativa, cooperação. Responsabilidade e paciência no cuidado com a criança pequena; jogo simbólico; compartilhar conhecimentos; reprodução e transformação cultural

Materiais utilizados: Objetos e utensílios domésticos: copo de vidro, caneco plástico. Objetos industrializados: bonecas de plástico, tênis. Materiais de recursos naturais: pedrinhas, galão com água da chuva.

Episódio 16: *Ba djuá* (banho de rio)

A Aldeia Aukre foi fundada às margens do Rio Riozinho, afluente do rio Fresco. É evidente sua importância e centralidade nos modos de vida do Povo Mebengôkrê. O acesso ao rio nas proximidades da aldeia possibilita o sustento da vida da comunidade, tanto por fornecer alimento com a pesca, quanto na manutenção de práticas sociais cotidianas, como lavar roupas e louças, os banhos de rio e, não menos importante, a exploração lúdica das águas pelas crianças: ao mesmo tempo que propicia a diversão, é um excelente meio de ricas aprendizagens psicomotoras, cognitivas, relacionais e sociais.

No dia-a-dia, a comunidade se beneficia com a água encanada, fornecida por duas grandes caixas d'água carregadas por uma bomba movida à gasolina, que puxa a água de um poço artesiano. Entretanto, acontece dessa bomba dar problema e parar de funcionar, deixando a comunidade desabastecida de água encanada por diversos dias, os obrigando a recorrerem com mais frequência ao rio, tanto para os afazeres domésticos quanto para ingestão e cozimento dos alimentos; fato ocorrido por duas vezes durante meu estudo de campo, ocasião em que se intensificou o vai e vem das famílias pela trilha rumo ao rio e o consequente convívio nas águas.

Apesar do uso do rio fazer parte da rotina da aldeia, de diversas maneiras, a falta de água encanada gera também uma sobrecarga de trabalho, especialmente para as mulheres, que precisam levar as crianças para banhar, ou para a realização das tarefas domésticas, carregando na cabeça baldes d'água, de louças/panelas ou roupas; ou, na sorte, com a ajuda de algum carrinho de mão. Com o uso das águas do rio para ingestão e cozimento dos alimentos, banhos mais frequentes em fins de tarde, se ampliam também alguns desafios relacionados às condições de saúde, com aumento de

casos de diarréia e quadros respiratórios de dispnéia, fazendo crescer a fila em frente à 'farmácia' da aldeia, em busca da medicação paliativa fornecida pela equipe local de assistência à saúde, da SESAI.

Os episódios de suspensão do fornecimento da água encanada foram momentos particularmente desafiadores em minha experiência de campo, por estar ciente dos riscos de ingerir água do rio, mesmo fervida; o que poderia comprometer minha permanência na aldeia. Na ocasião, pude acompanhar o aumento de casos de diarréia, além de eu mesma ter adoecido nesse período, com importante quadro de debilidade em minha saúde por diversos dias. Como o hipoclorito estava em falta na 'farmácia' da aldeia e meu estoque particular já havia terminado, precisei usar gotas de água sanitária em meu reservatório de água. Isso, para não falar na minha dificuldade pessoal de carregar os baldes d'água para meu uso pessoal no local onde estive hospedada. Ou seja, da minha perspectiva cultural, vicissitudes da vida na aldeia em plena floresta, considerando a falta de hábito de sair de 'confortos' de uma certa condição de vida na cidade, como por exemplo, viver um modo de vida sem eletricidade. Com certeza, não foram os únicos desafios.

A vida da aldeia pulsa no fluxo do Riozinho, nome pelo qual é conhecido o rio que corre manso às margens da aldeia, com suas águas turvas esverdeadas pelo reflexo das matas. Suas águas fazem parte da centralidade da Cultura Mebengôkrê, sem as quais não existe vida, nutrindo corpos, hábitos, relações e práticas sociais, forjando a 'cultura da floresta'. Desce lambendo barrancos, formando pequenas praias, desenhando junto com a floresta, os contornos da aldeia. Até mesmo, juntamente com as terras férteis dos arredores, a razão da escolha daquele local para fundar a aldeia e elemento inspirador de seu nome: *Aukre* – que, nas palavras do Cacique Krwyt, uma das lideranças do Povo Kayapó, significa "o nome do som do peixe que faz um tipo de barulho dentro da água, esse tipo de som que parece o pilão batendo ... tuc, tuc, tuc. As pessoas ouvem este som nas proximidades das águas do rio (Cacique Krywt, em entrevista realizada em 13/12/2021).

Circulam por seus sinuosos caminhos, intensa comunicação e partilha com os parentes das aldeias próximas, contribuindo na preservação de suas tradições e fortalecimento dos laços de amizade entre as comunidades; bem como, o vai e vem constante de pessoas, mercadorias e culturas entre a aldeia e a cidade; com as consequentes dinâmicas transformações (Fig.192).



Figura 192: Cena de voadeira no rio Riozinho margeando a aldeia, trazendo lenha colhida em alguma roça nas proximidades. Aldeia Aukre, 2021.

Desde o amanhecer até o pôr do sol, a vida da comunidade gira em torno desse contato íntimo com o rio. Dadivoso, refresca, purifica o corpo e lava a alma de cada um que se banha em suas águas; acolhe igualmente em seu ventre maternal toda a família e membros da comunidade em ternos momentos de convívio, e nas tarefas domésticas do dia-a-dia, apaziguando os desafios e a 'dureza' da vida na aldeia em plena selva, fortalecendo os vínculos comunitários e com a floresta (Fig. 193 a 195).



Figura 193: Banho de rio, irmão maior cuida do bebê, enquanto a mãe lava a roupa, também cuidando das crianças.



Figura 194: Ao mesmo tempo hora de trabalho, o banho de rio é um momento de agradável encontro da família e parentes, quando os bebês estão sempre presentes. *Foto de Clarisse Filiatre.*



Figura 195: O rio é um agradável e central elemento no cotidiano da aldeia, onde as mulheres realizam parte de suas tarefas rotineiras; já envolvendo as meninas maiores. *Foto de Clarisse Filiatre*

Rio que fornece o alimento, a higiene de corpos, roupas e louças; e muitas horas de diversão e ricas aprendizagens da criançada em alvoroço onde, desde bebês – *mêprire*, vivenciam a ambientação ao meio líquido, aos cuidados de suas mães ou no colo de alguma 'criança-cuidadora' – *mekurerere* ou *meãbatayj* (Fig.196); até os maiores que praticam e aperfeiçoam seus nados, saltos e mergulhos numa alegria contagiante.



Figura 196: Convívio amoroso e partilha fazem parte dos cuidados das crianças maiores com as menores. *Foto de Clarisse Filiatre.*

O dia desperta com o banho de rio, continuando a ser visitado pela comunidade ao longo de todo o dia, todos os dias. São incontáveis os momentos de deleite ao observar as brincadeiras incansáveis e criativas das crianças. Senti-me honrada em ser testemunha da vida pulsante naquelas crianças fusionadas com as águas, com os sons da floresta às margens do rio; quase era possível tocar na alegria bailando no ar, encarnada na revoada das borboletas (uêuêre) e corpos esvoaçantes das crianças aos saltos (Fig.197)..



Figura 197: As crianças brincando na beira do rio lembram a revoada de borboletas. *Fotos de G. Shepard*. Aldeia Aukre, 2021.

A coletânea dessa seleção de imagens se propõem a contextualizar o cenário, que passo a narrar, de alguns dos episódios presenciados, buscando traduzir em palavras a leitura dos corpos vivos e plenos das crianças se jogando confiantes nas águas do rio, que os acolhe de 'braços abertos'; a fim de nos ajudar a visualizar, sentir e compreender a riqueza do que a vida na floresta ainda nos oferece, herança ancestral dos povos originários fundantes do nosso país: as crianças indígenas brasileiras em sua terra, em suas águas, pertencentes à coletividade de seu povo e de sua cultura, plena de direitos, exercendo seu direito primordial de *ser criança indígena* (Fig. 198 a 201).



Figura 198: A diversão é fazer as acrobacias mais incríveis pulando das pedras para o mergulho nas águas fresquinhas do rio Riozinho, parceiro diário das crianças e de toda a aldeia. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*

O ambiente de convívio no rio vai, desde a serena e reconfortante calma e silêncio de alguns mágicos momentos de solitude à alegria contagiante das brincadeiras das crianças. Para mim, foram alguns dos momentos em que mais se evidenciaram, em plenitude, beleza e vigor o *ser criança* e seu senso de pertencimento, quando pude testemunhar a integridade das crianças manifestando livremente a confiança em si e em sua coletividade, sua espontaneidade e potência de vida.



Figura 199: Vista de fim de tarde às margens do rio Riozinho. O silêncio tranquilo só é entrecortado por algum murmurinho de conversas ao longe e pela gargalhada de alguma criança. *Foto de Clarisse Filiatre.*



Figura 200: As crianças se ajudam nos saltos e acrobacias, aumentando a diversão e os desafios. *Foto de Clarisse Filiatre.*



Figura 201: Grupo de meninos brincando em barco, às margens do rio Riozinho. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Como já identificado em outras brincadeiras, o diálogo com a natureza e as oportunidades trazidas em cada estação, também se fazem evidentes nas brincadeiras no rio, que vão se modificando ao longo do ano. O rio pulsa no ritmo das estações, quando os meses aproximadamente entre abril e setembro se caracterizam pelo período de 'tempo bom', quando as chuvas são menos frequentes e o calor é intenso. Nesse período, o fluxo do rio é baixo, revelando pequenas praias de areias brancas ou barrancos argilosos nas margens, e expondo conjuntos de pedras em seu leito, que logo se transformam em elementos úteis e brincantes, formando pequenos nichos onde as famílias se distribuem em convívio para seus afazeres domésticos cotidianos (Fig.202). As crianças menores – *meprintire* e *meboktire*, se aventuram em sua exploração lúdica; sempre sob o olhar atento dos adultos, geralmente mulheres; enquanto os bebês – *mêprire*, são ambientados às águas ao colo das mulheres, mães ou jovens mocinhas – *mekramdjyre ou meãbatayj.*



Figura 202: As tarefas de lavar louças, roupas e tomar banho, se tornam momentos de confraternização da comunidade, com a participação constante das crianças, quando também se cuidam e partilham conhecimentos. *Foto de Clarisse Filiatre.*

As pedras maiores, em pontos estratégicos e bem conhecidos das crianças maiores - *mekurerere*, *menororyre* e *meãbatayj*, se transformam em plataformas para virtuosas e divertidas acrobacias, progressiva e corajosamente exploradas e aperfeiçoadas a cada salto (Fig. 203 e 204).

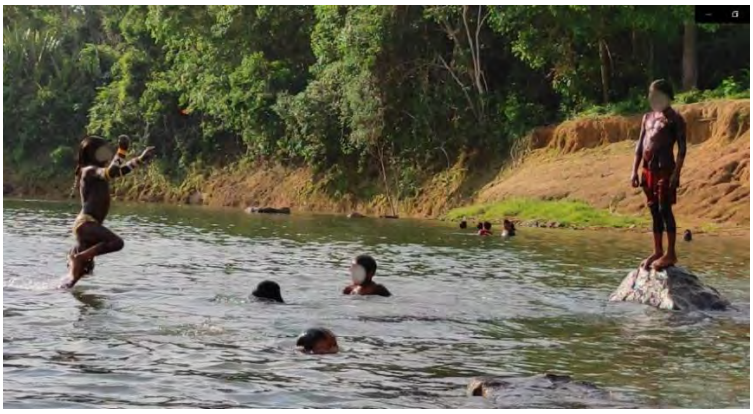


Figura 203: A criatividade é infinita na experimentação dos saltos e acrobacias. A diversão é fazer diferente.





Figura 204: Frames de vídeo das brincadeiras de acrobacias das crianças no rio Riozinho, quando vivenciam a criatividade e se propõem novos desafios.

Já o período das chuvas, aproximadamente entre os meses de outubro a março faz o nível das águas subirem, transformando gradualmente o modo da comunidade desenvolver suas atividades e das crianças explorarem e criarem novas brincadeiras; por exemplo, as mulheres passam a lavar a roupa e louças na margem, sobre uma tábua, onde vão revezando no tempo de uso, enquanto as crianças brincam nas proximidades e, eventualmente, com alguma ajuda pelas *mekurerere* ou *meãbatayj* nessas tarefas (Fig. 205 a 207).



Figura 205: Mêprire lava roupa enquanto brinca no rio



Figura 206: Época das chuvas, de cheia do rio, as roupas são lavadas na margem, sobre tábua.



Figura 207: As meninas maiores ajudam os menores no banho e lavam roupas sobre tábua, na beira do rio.

As crianças menores surpreendem criando por iniciativa própria um escorrega em um barranco argiloso à margem do rio, explorado com muita alegria, habilidade e cooperação. Aqui também se observa a organização etária vertical, com as *mekurerere* cuidando dos menores: ao mesmo tempo em que criam suas brincadeiras, compartilham conhecimentos e se divertem. Jogam água no trajeto onde deslizam para deixar a descida bem escorregadia. Faz parte da brincadeira a 'confusão' para subir e descer escorregando, vivenciando sem dificuldades e em harmonia o risco, que às vezes acontece de, eventualmente, se chocarem e deslizarem juntos embolados até a água, o que é motivo de ainda mais risos (Fig. 208 e 209).



Figura 208: As crianças aproveitam a cheia do rio e criam um escorrega no barranco., população Kayapó (2921). *Fotos de Clarisse Filiatre*



Figura 209: Crianças jogam água no barranco de terra argilosa, para deixar a descida ainda mais escorregadia. *Foto de Clarisse Filiatre*

As crianças maiores, por sua vez, exploram o barranco mais alto alcançado pela cheia do rio, aumentando ainda mais o desafio e a audácia de suas acrobacias, se lançando em corajosos e confiantes vôos lá do alto do barranco. As acrobacias, saltos e jogos corporais em duplas e trios são um verdadeiro espetáculo, a considerar o empenho das crianças em criar um jeito novo de 'alçar vôo' a cada salto, numa evidente e despretensiosa diversão (Fig. 210 e 211).



Figura 210: Na cheia do rio, as crianças saltam do barranco experimentando todo tipo de acrobacias. O desafio é inventar saltos diferentes. *Foto de Clarisse Filiatre*



Figura 211: As cambalhotas no ar exigem agilidade, bom domínio corporal e boa dose de coragem, algo que não falta às crianças. Foto de Clarisse Filiatre

Se destacam visivelmente, tanto as habilidades psicomotoras de cada criança na execução dos movimentos, demonstrando uma ótima coordenação motora e estruturação espaço-temporal, admirável equilíbrio e agilidade; quanto a familiaridade, o bom entendimento e desenvoltura entre elas na exploração e domínio do ambiente; por exemplo, os espaços onde brincar entre os conjuntos de pedra, até onde alcançam altura de pé, onde saltar, até onde nadar longe da margem; além do domínio progressivo dos fundamentos do ato de nadar, adequados à idade, desde os bebês: ambientação de rosto ao meio líquido, controle de glote na imersão, mergulhos e deslocamentos em imersão, flutuação e nados na superfície, tipo nado livre (crawl) e costas.

Episódio 17 – Vivência na floresta: confecção de borduna (boukrã)

Local: floresta nas proximidades da aldeia

Sujeitos: Grupo de meninos, acompanhados de lideranças e professores da aldeia (homens).

Descrição comentada:

Atividade programada com os meninos por algumas lideranças e professores da aldeia, de vivência na mata para confecção de borduna. Característica da divisão de aprendizagens por gênero, na qual os mais velhos fariam a transmissão de conhecimentos nativos aos meninos, na faixa de idade entre 8 a 14 anos aproximadamente. Essa atividade foi pensada juntamente com o pesquisador antropólogo Glenn Shepard (meu orientador), na aldeia nessa ocasião, com vistas ao desenvolvimento de projeto de resgate de memória de práticas guerreiras de antepassados (Fig.212).

Minha presença, enquanto mulher, foi aceita apenas pela minha condição de pesquisadora, quando pude realizar valioso registro dessa rica experiência de partilha de conhecimentos. Foi especialmente interessante acompanhar os modos de transmissão e de aprendizagens da cultura

Menbêngokrê, como: a observação atenta; a disposição e curiosidade em praticar o observado, desde a coleta na mata e tratamento do material a ser utilizado até sua confecção e orientação sobre sua utilização, em tempos idos (Fig. 213 a 217); os modos de apresentação dos conhecimentos compartilhados com as crianças pelas lideranças; o processo de domínio da técnica corporal aí envolvida; enfim, toda a a práxis educativa que envolveu a experiência (Fig. 218 a 221).



Figura 212: Trilha rumo à mata, com Prof. Dr. Glenn Shepard à frente. Meninos seguem enfileirados. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 213: Grupo reunido na mata, reina a harmonia.



Figura 214: A aprendizagem pelo observar atento. Crianças Kayapó, em plena mata nas proximidades da aldeia. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 215: O praticar leva ao aperfeiçoamento das habilidades necessárias ao bom resultado. A prática envolve concentração, foco, motivação e autoconfiança. Criaças Kayapó. Aldeia Aukre, 2021.



Figura 216: A relação com o adulto, mestre sabedor dos conhecimentos, é respeitosa e a prática no silêncio da mata. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 217: A prática leva ao domínio das técnicas corporais requeridas na confecção do boukrã (borduna). Crianças Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 218: Mestre ensina a utilização da borduna, na luta. Crianças Kayapó, Aldeia Aukre, 2021.



Figura 219: Meninos guerreiros Kayapó, prontos para a luta. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 220: Os meninos mostram orgulhosos suas bordunas (bokrã), para serem fotografadas.



Figura 221: Sem que houvesse qualquer sugestão para isso, ainda que não por acaso, a considerar a experiência vivida pelos povos indígenas durante a pandemia, uma das crianças puxa o coro e, em uníssono, todos o acompanham em côro: “Fora Bolsonaro”. *Foto de Clarisse Filiatre.*

4.2.3.4 Microsocialidades - corporeidade e *fabricação do corpo*

Claro está, os três primeiros grupos de práticas sociais eleitas neste estudo no âmbito da relacionalidade das crianças (brincar, aprender e cuidar); assim como, as três categorias selecionadas,

vistas até aqui, de microsocialidades constituidoras da cultura indígena Mebêngokrê-Kayapó têm a centralidade da *corporeidade*, constituidora da rede de relações sociais entrelaçadas presentes na cosmopráxis indígena; e também, condição intrínseca ao que se denomina nas sociedades indígenas amazônicas como "*fabricação do corpo*".

Por sua importância e maneira como se encontra imbricada às práticas do *cuidar indígena* como modo de 'produzir corpos' (Fig.222) e, por sua vez, o uso da pintura corporal como elemento-chave nesse mesmo sentido, as microsocialidades ligadas à fabricação do corpo serão desenvolvidas conjuntamente no âmbito da perspectiva do Cuidar – *Anodjá* assim como, no tópico seguinte, que trata do corpo fabricado pela pintura sobre a superfície corporal. Serão apresentados alguns episódios incluídos nesta quarta categoria em destaque no estudo, quais sejam, as microsocialidades ligadas à fabricação do corpo, às técnicas corporais e habilidades psicomotoras.



Figura 222: Mêprire Kayapó ao colo da mãe, portando sua segunda pele feita de pintura corporal. População Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre.*

4.2.4 O Cuidar – *Anodjá* na fabricação do corpo indígena

> Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. [...] Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto. [...] Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o peso e a densidade, foi preciso que se ferissem nela. (A caverna, José Saramago. 2000)

A compreensão sobre as práticas sociais do cuidar – *anodjá*, enquanto elemento intrínseco de formação da socialidade dos Povos Mebêngôkre, requer um olhar atento para a dimensão da corporeidade, notadamente ao lugar fundamental que a *noção de corpo* ocupa dentro das sociedades sul ameríndias, sendo o próprio corpo da criança entendido como um processo de construção ativa (Fig.223). Em artigo sobre as crianças Xikrin, Clarice Conh (2000) demonstra que a *noção de pessoa* possibilita o entendimento de como cada sociedade concebe a infância e permite entender os processos necessários para que se adquira o atributo de *ser-humano.*



Figura 223: Mêprire Kayapó recém-nascido ao colo da avó, em sua primeira pintura corporal. *Foto de Clarisse Filiatre*

> Ainda hoje, se cuida das crianças do mesmo jeito. A pintura no bebê só é feita depois que o cordão umbilical cair. Então, ele tem todo o corpo pintado, todo de preto. Depois que essa pintura sai, ele pode ser pintado com a vareta durante todo o crescimento dele. Quando sai, pinta de novo, seguidamente, para o bebê crescer mais rápido (Kokonire, avó e liderança Kayapó. Entrevista realizada em 17/12/2021).

Alguns importantes autores que discutem a corporalidade e a noção de pessoa (Mauss,1936; Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro, 1979; Conh, 2000; entre outros), apontam para o lugar fundamental que esta noção tem dentro das populações das chamadas Terras Baixas da América do Sul. A noção de 'fabricação do corpo' é constituidora do pensamento cosmológico das sociedades sul ameríndias, especialmente via incorporação de substâncias e habilidades, em que o processo de formação da criança se dá não somente por meio da educação; mas, ainda mais intenso, de criação social, e espelham uma riqueza de elementos culturais; pois, "o corpo é o local privilegiado em que se inscreve toda uma série de comportamentos e atitudes que vão constituir o indivíduo" (Mauss, 2003).

Como disse Viveiros de Castro (1979), o corpo não é algo dado para os indígenas, mas construído. Na perspectiva de Seeger, DaMatta & Viveiros de Castro (1987), o corpo se constitui no traço diacrítico da antropologia ameríndia, ou seja, a corporeidade é um idioma simbólico focal na constituição da pessoa nas terras indígenas das Américas. Portanto, não só os aspectos culturais da infância, mas o próprio corpo da criança é um processo de incorporação física de saberes, memórias, texturas, atitudes, conhecimentos e habilidades (Viveiros de Castro, 1977) (Fig.224).



Figura 224: Criança Kayapó lindamente ornada para a festa do dia da criança. Aldeia A'Ukre, 2021. "Não só os aspectos culturais da infância, mas o próprio corpo da criança é um processo de incorporação física de saberes, memórias, texturas, atitudes, conhecimentos e habilidades". *Foto de Clarisse Filiatre*.

Segundo Mauss (2003), "esta construção corporal não é fruto de um esforço individual e consciente, mas o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e

inconsciente". Mauss entende as *técnicas corporais* como sendo "[...] um ato tradicional e eficaz. É preciso que seja tradicional e eficaz. É nisso que o homem se distingue sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral" (1974b, p. 217). *Tradicional* porque as técnicas são aprendidas e transmitidas pela educação; *eficaz* porque responde a um efeito prático.

Em sua obra "As Técnicas Corporais", Mauss pontua o corpo como o primeiro instrumento do homem, tanto objeto da técnica, como culturalmente produzido por ela. O autor aponta por técnica a forma com que cada ser humano, em sua sociedade, serve-se de seus corpos. "Entendo por essa palavra [técnica] as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. Cada sociedade tem hábitos que lhes são próprios" (p. 211). Assim, para pensar de que maneira o corpo é construído dentro de uma determinada sociedade, é preciso prestar atenção "no modo de transmissão das técnicas corporais, que constituem a educação; não produz apenas um corpo, mas, também produz e influencia a consciência e visão que essas pessoas têm e terão de seus corpos e do mundo que as rodeia" (Mauss, 2003).

As técnicas corporais são aprendidas culturalmente, através da imitação prestigiosa e /ou a partir de técnicas ensinadas. Mauss explica que o termo "imitação prestigiosa" traduz-se em técnicas aprendidas a partir da observação e do incentivo ou desencorajamento investidos no indivíduo (coerção social). "É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social. No ato imitador que segue; encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico" (p.215).

Como se pode observar nos registros visuais, o brincar-viver da criança indígena envolve o aprendizado de técnicas corporais de tarefas cotidianas simples. Enquanto brinca e se banha no rio junto com a família, também contribui com os afazeres próprios às mulheres na organização social Kayapó, compenetrada de sua responsabilidade, participando e nutrindo seu senso de coletividade, com a leveza com que essas aprendizagens acontecem na pedagogia nativa (Fig.225). Desse modo, manifesta corporalmente toda uma série de comportamentos e atitudes que vão constituir o *indivíduo coletivo*.



Figura 225: Frame de vídeo de criança Kayapó, lavando roupa à beira do rio. O brincar-viver da criança indígena envolve o aprendizado de técnicas corporais de tarefas cotidianas simples. Enquanto brinca e se banha no rio junto com a família, também contribui com os afazeres próprios às mulheres na organização social Kayapó, compenetrada de sua responsabilidade, participando e nutrindo seu senso de coletividade, com a leveza com que essas aprendizagens acontecem na pedagogia nativa.

Cada sociedade possui seus próprios hábitos, cada uma tem sua maneira de ensinar e de aprender as técnicas corporais, que, por sua vez, também se diferencia por geração (contexto social). É conhecido o quanto o corpo expressa "obrigatoriamente" os padrões culturais e sociais como, por exemplo, os estilos de ritmo, os modos do cuidar, os valores estéticos do grupo, a habilidade para realizar a pintura corporal. Assim, uma dança, uma reza, uma prática social qualquer, é sempre o resultado de um processo de inscrição histórico-cultural da sociedade sobre o corpo do indivíduo. Para Mauss, sendo o corpo o primeiro e o mais natural instrumento do homem, então, o corpo é, antes de qualquer coisa, técnica. Técnica cuja eficácia (desempenho e performance) é garantida pela tradição atualizada a cada nova geração e ação simbólica (Fig.226).



Figura 226: Ilustrações de técnicas corporais realizadas pelas crianças Kayapó na prática da pintura corporal. Desde muito pequenas, observa-se a imitação refinada da gestualidade com imensa motivação e graciosidade. Fotos de Clarisse Filiatre, 2021.

A observação da relacionalidade e corporeidade entre os Mebêngokrê-Kayapó forneceu subsídios para identificar e melhor compreender seus modos próprios de pensar, produzir e compartilhar conhecimentos; bem como, conhecer aspectos fundamentais da educação nativa, como o silêncio, o qual privilegia outras formas de comunicação, produção e difusão de conhecimentos que não necessitam de palavras, como se dá na pintura corporal (Fig.227). O registro visual da relacionalidade corporal revelou ainda o progressivo domínio de técnicas corporais intrínsecas a algumas práticas sociais; assim como, seus modos próprios do cuidar (*anodjá*), demonstrando a riqueza de elementos constituintes de seu *kukradjá*, no entendimento dessa relacionalidade vivencial trazida pelo perspectivismo indígena Mebêngokrê-Kayapó como proposição fundante de sua cosmopráxis. A variedade de elementos identificados torna possível perceber e compreender processos nativos de ensinar, aprender e cuidar, próprios aos modos de educação indígena; assim como, evidenciar novas (não tão novas) perspectivas que apontam modos diversos de compreender o desenvolvimento infantil; diferenciados da perspectiva ocidental sobre o tema.



Figura 227: A prática da pintura corporal entre pares ou em suas bonecas cria momentos de cuidados e aconchego favorecidos pelo contato pele-a-pele, das mãos que desenham deslizando a tinta pelo corpo.

Por sua vez, no que se refere ao toque pele-a-pele favorecido pelo contato corporal, estudos revelam que bebês nascem com fortes necessidades tanto de serem alimentados quanto de permanecerem fisicamente próximos ao cuidador principal, normalmente a mãe nas culturas ocidentais, durante os primeiros anos de vida. O desenvolvimento emocional, físico e neurológico da criança é amplificado quando suas necessidades básicas de proximidade, proteção e previsibilidade são atendidas consistente e apropriadamente; tanto em suas necessidades físicas de higiene, alimentação, respeito a seus estados de sono\vigília, a seu ritmo próprio (bioritmo); quanto em suas necessidades emocionais: receber colo, aconchego e consolo, o atedimento às suas necessidades e

disponibilidade nas interações. Por 'consistente', entenda-se: com constância, freqüência, quantidade\qualidade, sintonia, harmonia e timing de resposta nas interações que vivencia.

A dinâmica relacional corporal entre a criança pequena (especialmente o bebê) e seu(s) cuidador(es), se constrói por meio de canais ou modalidades de interação bidirecionais, multimodais, que funcionam como uma dança interativa que se modula por meio do olhar, da altura e entonação da voz, da palavra e sua prosódia (cordão umbilical acústico), da proximidade/distância entre o bebê e seu cuidador, do contato pele-a-pele (toques, carícias, colo, abraço, beijos) e do diálogo tônico, ou seja, trocas mediadas pelo modo de segurar e sustentar o bebê, mudanças posturais, intensidade do toque, implicação e disponibilidade no contato; a maneira como o bebê expressa suas demandas e necessidades e a maneira como seu cuidador as responde. A partir de seu universo relacional, a criança desenvolve suas habilidades e competências, o que lhe permite dominar níveis progressivamente mais complexos de ação, pensamento, emoção e relações sociais[168].

Os bebês e as crianças pequenas comunicam suas necessidades de muitas maneiras, incluindo movimentos corporais, olhares, expressões faciais, gestualidades, vocalizações e o choro. Eles aprendem a confiar com sensibilidade, quando suas necessidades são consistentemente atendidas. Assim, construir um vínculo forte com um bebê envolve não apenas responder consistentemente às suas necessidades físicas, mas também às suas necessidades emocionais. Desse modo, dar colo e interagir com frequência ajuda para que o bebê se sinta seguro e protegido, contribuindo para o estabelecimento de um vínculo seguro e um bom desenvolvimento integral. Mesmo quando a criança cresce, suas necessidades de permanecer em contato através do toque permanecem muito fortes.

O vínculo refere-se à afeição recíproca entre mãe e bebê ou, no âmbito das culturas indígenas, propomos a compreensão do conceito ampliando-o à relação entre o bebê e seus cuidadores, na rede relacional comunitária à qual está integrado, inseridos em uma cultura em que a pintura corporal se constitui como uma *segunda pele*. Um comportamento de vínculo-apego bem sucedido forma a *pele psicosocial* do indivíduo que, da mesma forma que a pele biológica limita sua forma física, aquela lhe dá os contornos de seu espaço psicosocial, fundamental ao pleno desenvolvimento do ser humano (Cunha, 1991).

Nesse sentido, vale destacar o que Ashley Montagu (1988) apontou em sua obra "*Tocar, o significado humano da pele*[169]. O ser humano é um dos poucos mamíferos que nasce tão prematuro na

[168] O tema pode ser consultado em maiores detalhes em estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado: SILVA, Clarisse Filiatre. "Padrões [Sistemas] Corporais interativos mãe-bebê na depressão materna", UNB/2003.
[169] Montagu, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo, Summus, 1988.

trajetória do seu desenvolvimento: o sistema neurológico e motor não estão totalmente desenvolvidos, não conseguimos alimentar-nos por nós nesmos, não conseguimos regular a nossa própria temperatura além de um certo limite – tudo isto significa que o bebê humano depende do outro para sobreviver. O tato é o primeiro sentido a se desenvolver e é mediado pela pele, o maior órgão do corpo humano. Quando criança, ser cuidado depende principalmente do contato tátil e do "ser segurado"; na medida em que qualquer atividade básica de cuidados ao bebê envolve toque, como: dar colo, banho, alimentar, dormir, os cuidados de puericultura e, claro, abraçar. E, mesmo depois dos primeiros meses de vida, as interações sociais táteis são cruciais para o desenvolvimento. Vale destacar que o benefício é recíproco: o contato pele a pele entre o bebê e seu(s) cuidador(es) aumenta os níveis de ocitocina neste e no bebê, proporcionando a sensação de bem-estar, promovendo o desenvolvimento de um relacionamento saudável e a melhora da sincronia no diálogo tônico entre a díade envolvida na relação.

Em estudo recente, Crucianelle e colaboradores (2019) demonstraram que a ocitocina pode promover processos de integração multissensorial, a chamada "cola dos sentidos" – a forma como o mundo normalmente se apresenta a nós como uma imagem coerente, em vez de múltiplos fluxos distintos de dados dos sentidos. A integração multissensorial, por sua vez, está na raiz do nosso senso de propriedade corporal, dizem os autores. Ou seja, o toque afetivo, e a ocitocina daí produzida, pode impulsionar o processo que nos mantém ancorados no corpo físico.

O toque pode ser entendido como um tipo de linguagem que aprendemos a utilizar, a interpretar, por meio das relações sociais estabelecidas desde os primeiros contatos e ao longo de toda vida. Aprendemos a ler as intenções e emoções de outras pessoas com base na maneira como elas nos tocam. A capacidade das mães, por exemplo, de compreender as necessidades dos seus bebés se traduz numa espécie de linguagem tátil, quando modula sua tonicidade em um diálogo infraverbal com seu bebê, a fim de atendê-lo adequandamente.

Os benefícios potenciais do toque afetivo foram estudados em muitos campos, desde estudos com animais até estudos de psicologia do desenvolvimento (Harlow e Zimmermann, 1958; Panksepp e Bishop, 1981; Sharp et al., 2012; Maitre et al., 2017); estudos esses que consideram especialmente a relação da díade mãe-bebê, a partir de modelos ocidentais de família e sociedade. Em particular, o aumento das evidências clínicas e experimentais aponta para a importância das interações táteis maternas, ou com seus cuidadores, para a promoção da saúde mental e física (Peláez-Nogueras et al., 1997; Field, 2010; Sharp et al., 2012).

Estudos empreendidos vêm demonstrando que o tocar desempenha um papel vital no desenvolvimento fisiológico, cognitivo e social inicial (Montagu, 1988; Field, 2010). Os bebês humanos

recebem estimulação tátil constante e sustentada enquanto são cuidados, abraçados, carregados ao colo, embalados e amamentados. O contato pele a pele no nascimento de bebês prematuros, por exemplo, nos moldes do "cuidado canguru" (Feldman e Eidelman, 2003), é uma prática padrão em muitos países e demonstra favorecer a amamentação bem-sucedida e ajudar a manter os bebês calmos e aquecidos (Bystrova et al., 2003; Moore et al., 2016). O toque do cuidador é essencial para o crescimento e desenvolvimento, reduz ativamente o estresse infantil, aumentando o afeto positivo (Stack e Muir, 1992; Feldman et al., 2009); e acalma os bebês com dor e desconforto (Bellieni e al., 2007; Maitre e al., 2017). Evidentemente, é particularmente importante na infância não apenas a quantidade de toque que o bebê recebe, mas também a sua natureza e qualidade.

São inúmeros os benefícios desse contato afetivo [contato físico, conforto, segurança, interação, estímulo e movimento], alguns a seguir destacados: estimula os hormônios de crescimento, melhora o desenvolvimento intelectual e psicomotor e ajuda a regular a temperatura do corpo, batimentos cardíacos e padrões de sono. Ainda, favorece o ganho de peso mais rápido pelo bebê, mamam melhor, choram menos e são mais calmos; o que se pôde observar no cotidiano da aldeia durante o estudo de campo quando, por exemplo, era raro ouvir um bebê ou criança pequena a chorar. Sabe-se também que, o toque na pele pode reduzir a frequência cardíaca, a pressão arterial e os níveis de cortisol – todos fatores relacionados ao estresse – em adultos e bebês; e ainda, facilita a liberação de ocitocina, hormônio que proporciona sensações de calma, relaxamento e bem-estar.

> Sempre usamos óleo de babaçu, de coco, urucum, jenipapo nas crianças, e pintamos para proteger as crianças das doenças. A pintura é usada para enfeitar, mas ajuda também para a criança crescer mais rápido. Quando bebê, mistura alguns tipos de ervas com o jenipapo na tintura para a pintura, segredos do Pajé. (Kubetkwy, mãe Kayapó. Entrevista realizada em 25/11/2021).

Curiosamente, estudos identificam que as culturas onde o uso de afeto físico, toque e colo é abundante, têm baixas taxas de violência física entre adultos; algo que a livre observação da cultura Mebêngokrê parece confirmar. Quanto mais, todos os inúmeros benefícios que a aplicação da pintura corporal cotidianamente deve trazer a essas comunidades. Não por acaso, as mães entrevistadas são unânimes em afirmar que uma das funções da pintura corporal é "proteger e ajudar a criança a crescer saudável" (sic) (Fig.228).



Figura 228: Avô e bebê recém-nascido. População Kayapó. 2021. O corpo não é percebido como uma entidade independente, separada de outros corpos. Sua forma e estado são resultado de uma modelagem e fabricação coletiva, e é uma preocupação dos parentes próximos. Foto de Clarisse Filiatre.

No âmbito das sociedades ocidentais, Renée Spitz foi um dos pioneiros na observação das necessidades dos bebês, quando em 1945, logo após o término da segunda guerra ocorria a mortalidade de bebês em proporções epidêmicas nos orfanatos europeus, que recolheram ao final da guerra um número enorme de bebês e crianças pequenas órfãs. Spitz identificou que os bebês definhavam a olhos vistos e acabavam muitas vezes morrendo de uma doença até então desconhecida, que o autor chamou de 'hospitalismo', discorrendo sobre os efeitos das privações afetivas na primeira infância com esses bebês que foram abandonados ou que os pais faleceram. A descoberta de Spitz, de que na ausência de um relacionamento afetuoso com algum adulto, ao qual Bowlby chamaria, algum tempo depois, de 'figura de apego', os bebês simplesmente morriam, levou à rápida reorganização dos orfanatos, creches e outras instituições (inclusive maternidades e hospitais pediátricos).

Spitz (2004) demonstrou a partir da observação dessas graves circunstâncias que esse bebê gradualmente perde o interesse pelo meio que o cerca, torna-se apático, com perda da tonicidade motora, podendo deixar de se alimentar, e em casos extremos de privação materna, até mesmo morrer. Portanto, tão importante quanto os cuidados básicos, como alimentação e higiene, também o são demonstrar afeto corporalmente por meio da presença afetuosa e do cuidado amoroso, buscando suprir as necessidades emocionais do bebê.

Os estudos de Spitz, e outros autores, demonstraram, portanto, como um bebê pode abandonar seu desejo de viver, pode se fechar ao mundo, se os cuidados que lhe são prestados se

destinarem exclusivamente à sua sobrevivência, e não se situarem na dialética do desejo e da demanda, se a nutrição não for investida de amor e atenção. Nesse mesmo âmbito, não é pouco relevante lembrar as importantes considerações de Michel Odent (2002) sobre as condições de nascimento dos bebês, quando nos diz que "para mudar o mundo, é preciso primeiro mudar a forma de nascer".

Os trabalhos de Bowlby (1984a, 1984b, 1988) e Ainsworth (1967, 1969, 1989), por sua vez, constituíram a estrutura da teoria do apego, de relevância amplamente reconhecida. No contexto da teoria do apego de Bowlby, estudos indicam o papel facilitador do toque no estabelecimento do vínculo social entre o bebê e os cuidadores (Ainsworth, 1979; Weiss e al., 2000; Beebe e al., 2010); bem como, outros estudos sobre interações pais e filhos, sugerem que tanto a presença ou ausência do toque materno, quanto a qualidade do toque em si, afetam o comportamento infantil.

Como os estudos referenciados são realizados no âmbito das sociedades ocidentais, convém destacar algumas considerações nesse domínio; e, à título de exemplo, trazemos alguns aspectos críticos sobre a teoria do apego. Em estudo que se propõe discutir criticamente o papel de estudos transculturais sobre responsividade materna, à luz da teoria do apego, Ribas & Moura (2004)[170] referem a importância dada à responsividade materna como um dos elementos centrais na compreensão do desenvolvimento infantil, e apontam a articulação que tem sido feita desse conceito com a teoria do apego, enquanto importante referencial nos estudos sobre interações mãe-bebê e responsividade materna; a saber, as capacidades da mãe (ou cuidador) em responder adequada e suficientemente às necessidades do bebê.

Apesar de divergências na literatura, as autoras referem que parece haver um certo consenso (Bretherton, 1992; Seifer & Schiller, 1995; Rothbaum & colaboradores, 2000; Van Ijzendoorn & Sagi, 2001) em admitir que a teoria precisa ser investigada em contextos socioculturais diferentes, ser testada nos seus limites e receber uma validação transcultural. "Se por um lado parece necessário avaliar criticamente a aplicação da teoria do apego em investigações sobre responsividade materna, por outro, parece também necessário incluir as investigações sobre este tema em referenciais teóricos que levem em conta elementos da cultura" (*Ibid*, p. 321).

Assim, referem que as conclusões de seus estudos apontam para uma tendência de utilização mais cuidadosa e crítica dessa abordagem. A análise feita, segundo as autoras, "leva a que se conclua que a teoria do apego precisa, de fato, ser investigada em diferentes contextos culturais" (*Ibid,* p. 321). Por consequência, parece necessário cuidado e um posicionamento crítico sobre a utilização da teoria

[170] Ribas, A.; Moura, M. Responsividade Materna e Teoria do Apego: Uma Discussão Crítica do Papel de Estudos Transculturais. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(3), pp.315-322.

e da metodologia do apego em estudos realizados em diferentes culturas. E indicam, basicamente, três importantes questões:

> 1) a teoria do apego precisa ser investigada em diferentes contextos socioculturais e receber validação transcultural; 2) pesquisas sobre responsividade materna devem considerar a discussão sobre a teoria do apego e diferenças culturais; 3) a inclusão do estudo da responsividade materna em referenciais teóricos que levem em conta variáveis socioculturais é necessária (Ribas & Moura, 2004).

Nesse sentido, pode ser útil [e me parece, também necessário], articular a discussão conceitual e a investigação empírica sobre responsividade materna à abordagem sociocultural (Ribas & cols., 2003); assim como, quaisquer outros conceitos referenciados na psicologia sobre desenvolvimento infantil. De todo modo, evidenciam-se interessantes possibilidades de pesquisas sobre o tema da puericultura e do desenvolvimento infantil junto às crianças indígenas brasileiras, que vivenciam realidades socioculturais tão distintas.

Apesar de não ser objeto da presente investigação o aprofundamento de discussões conceituais e metodológicas sobre a importância da qualidade da relação mãe-bebê no/para o desenvolvimento infantil, o estudo de campo vivenciado na Aldeia Aukre, por meio das observações participantes, dos registros audiovisuais e das entrevistas realizadas, a partir da utilização de referenciais metodológicos de estudos etológicos e com o suporte de metodologias audiovisuais aplicadas aos dados produzidos, nos permitiu inferir sinalizações de que a organização social, a relacionalidade e práticas sociais diversas evidenciam modos de cuidados próprios à cultura Mebêngokrê-Kayapó que atendem apropriadamente às necessidades básicas da criança; logo, favorecem seu pleno desenvolvimento. Assim como, a compreensão desse povo sobre as necessidades do bebê nessa etapa do desenvolvimento se diferencia, em diversos aspectos, das práticas geralmente adotadas nas culturas ocidentais; algumas das quais passo a relatar a seguir, pretendendo trazer elementos que enriqueçam a discussão sobre o tema em questão.

No que concerne à corporalidade indígena do bebê e de seus cuidados, estudos apontam "para a construção social do corpo do bebê no interior de relações afetivas inerentes ao grupo primário, como as que se observam no grupo familiar, através de esforços coletivos e individuais de cuidado e apoio mútuo" (Scopel, 2014). Assim, as concepções indígenas demonstram que os cuidados que envolvem a continuidade de performances das relações afetivas durante todo o pré-natal, constituem a saúde da mãe, do pai e do bebê e incluem diversos aspectos inerentes à cultura e cosmopráxis própria àquela população.

Breves considerações acerca das concepções e práticas que tratam da gestação e do evento que constitui o parto junto aos povos indígenas, enquanto processo que abarca desde a gestação até um período mais ou menos longo de pós-parto; indica que os genitores, e especialmente a mãe, devem observar diversos cuidados destinados à manutenção da saúde da díade e também à serviço da produção de corpos e de pessoas (Ferreira, 2010). As teorias nativas de corporalidade (Seeger; Da Matta; Viveiros de Castro., 1987), tais como as relacionadas à concepção, à reprodução e aos ciclos vitais, remetem aos processos de formação e construção social da pessoa, que acontecem por meio da fabricação e da modelagem do corpo (Viveiros de Castro, 1987).

> Nos sistemas de parentesco ameríndios, a corporalidade constitui um idioma simbólico focal que operacionaliza e informa a *práxis* no âmbito das sociedades indígenas. Por meio das relações corporais, a interação entre as pessoas é instrumentalizada na medida em que a partilha de substâncias é estruturante destas relações. [...] O idioma da substancialidade está baseado na conexão física e nas substâncias compartilhadas entre os integrantes de uma mesma família. É esse idioma que informa o processo de produção da pessoa aparentada e também a construção da identidade de gênero (Ferreira, 2010).

Ainda segundo a autora, os cuidados tomados durante a gestação e na assistência ao parto geralmente mobilizam "não só os cuidadores da saúde que atuam como "especialistas" – xamãs, parteiras e AIS –, mas também os familiares e parentes mais próximos da gestante que mantêm vínculos de co-substancialidade, seja pela partilha de fluidos corporais (sangue, sêmen), seja pela partilha de outras substâncias, como os alimentos". A autora cita o exemplo de práticas entre os Kaxinawa, em que "o parto ocorre sob o mosquiteiro na casa da mulher que vai dar à luz. Neste momento, ela é auxiliada por sua mãe e por outros parentes próximos" (*Ibid*, p. 133).

> O marido tem um papel fundamental, já que permanece atrás dela, segurando-a por baixo dos braços. Nenhum outro homem pode ver os genitais ou o sangue da mulher, já que ela ficaria com muita vergonha e o homem ficaria sem sorte na caça. A placenta é disposta fora da aldeia. Após o parto, se esquenta água e se lavam a mulher e a criança, que ficam na rede por vários dias, fora da vista dos outros. [...] Só depois de cinco dias, a mulher saía da rede e se pintava com jenipapo para não ter febre, da mesma forma que a criança e o marido (Mccallum *apud Olhar etnográfico*, 2006b:46).

Citando Lagrou (2007) Ferreira nos relata que, para os Kaxinawa,

> "a rede desempenha o papel crucial de substituir o tecido amniótico e a placenta enquanto continente ou filtro e a panela de cozinha, onde a matéria ou o corpo são transubstanciados em outra coisa, em outro corpo. Primeiro temos o paralelo entre a

> gestação e o processo de cozimento. Uma vez 'cozido', modelado e endurecido na forma sólida do bebê, este pode nascer. Logo após o nascimento, a criança é pintada com urucum e embrulhada em pano, primeiro substituto do tecido amniótico e da placenta. A criança não deixará a rede da mãe até o cordão umbilical secar e cair, o que mostra o quanto a associação entre rede e placenta está explícita desde o começo" (Lagrou, 2007: 279).

Ferreira (2010) nos conta ainda, a experiência vivida por Lagrou (2007) e relatada em seu livro "*A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica"*, sobre um evento de parto em que teve oportunidade de participar no Acre, em uma aldeia Kaxinawa. No âmbito do cuidar indígena, essa narrativa é interessante como modo de ilustrar "um contexto sociocultural em que a participação dos familiares e parentes próximos da gestante é fundamental no processo de nascimento de um novo ser" e para a constituição da pessoa indígena, em que encontram-se intrinsecamente imbricados; corporeidade, afetos, cuidados, relações sociais com os seres visíveis e invisíveis, conhecimentos e sabedorias nativas.

> A motivação para minha inclusão neste empreendimento privado, para o qual apenas são admitidos os parentes próximos da mulher e um único parente masculino (o marido, o pai ou, em circunstâncias excepcionais, o irmão da mulher), foi uma escolha pessoal, o que veio a mudar profundamente minha relação com a família da parturiente. Não era um conhecimento especializado que eles requeriam de mim, mas sim meu envolvimento, minha participação física e emocional no evento. [...] Entre os Kaxinawa a mulher recebe bastante ajuda e apoio de um grupo restrito de parentes. O esposo segura a parturiente nos braços, sustentando-a pelas axilas. A parturiente pode, temporariamente, procurar apoio na rede, mas é durante a maior parte do tempo segurada por um homem. Quando o marido se cansa, pode ser substituído pelo pai da parturiente ou pelo irmão. Este é o único papel desempenhado por homens no parto. Homens não cantam nem preparam banhos medicinais durante e após o parto. O conhecimento destas plantas é um considerado feminino. Junto com as outras mulheres presentes no parto, aprendi a cantar o cântico ritual para 'alisar' o caminho da criança. O trabalho de parto de Laura durou mais de doze horas e a canção/reza foi repetida indefinidamente [...] O significado da canção/reza foi explicado como segue: *'Isku pui* é para tornar liso o caminho, e para o bebê nascer depressa você diz que suas roupas estão velhas'. Enquanto duas mulheres massageavam as costas da parturiente e outras duas mantinham suas pernas abertas, coube a mim massagear sua barriga com uma infusão morna e feita a base de ervas, incrementada com alho e tabaco. O trabalho de parto de Laura foi considerado excepcionalmente longo para os padrões kaxinawa e, num certo momento, a mãe dela deixou o mosquiteiro e suavemente começou a entoar um choro ritual. A criança, Siã, nasceu com o cordão umbilical enrolado ao pescoço. A minha tarefa era a de segurar a criança quando saísse do corpo de sua mãe até a placenta descer. A placenta (*xama*) é imediatamente levada para a floresta ou pode ser enterrada próximo a uma nascente (*tatxa*), o que proporciona um coração forte para a criança (*Huinti Kuxiwa*) [...] É esperado que a mesma pessoa que apara a criança corte o cordão umbilical. Vendo minha hesitação, a avó da criança pediu que emprestasse minha faca, uma faca nova que tinha guardado. Na impossibilidade de improvisar uma assepsia melhor, pedi que mantivessem a faca por uns segundos na chama de um fósforo. Normalmente usam uma lâmina de bambu, que corta muito bem e é usado para este fim, mas neste caso a assistência insistiu que o instrumento cortante utilizado fosse meu, assim como a toalha que seria usada para embrulhar a criança. O cordão umbilical é posto para secar e depois enrolado ao arco do pai da criança para ter boa sorte na caça. A primeira caçada depois do nascimento da criança será, então, com o arco protegido pelo cordão

> umbilical seco (antes disso o pai não pode caçar). Depois de aparar a criança os kaxinawa solicitaram que eu moldasse a face do bebê, aplainando as pequenas bochechas, endireitando o nariz. Esse momento é considerado o *'final touch'* na modelagem da criança (*damiwa*), momento em que fazia pleno sentido a observação de Laura: 'eu estava dando meu corpo à criança'. Depois disso a criança foi embrulhada em um pano por sua avó. A avó ajudou a filha a deitar na rede e colocou a criança em cima dela. Na manhã seguinte a criança foi banhada, com uma infusão morna de mais de dez diferentes ervas e pintada com urucum. [...] A mãe é banhada com ervas e bebe infusões para estancar seu sangramento. Quando a criança é pintada com urucum sua orelha é perfurada. Hoje em dia se perfura somente a orelha das meninas. A criança e a mãe deixarão o mosquiteiro, pela primeira vez, somente quando o umbigo da criança estiver seco. Neste momento, um parente próximo considerado um bom trabalhador e com conhecimento, ou o líder de canto, irá, enquanto canta uma canção ritual, tingir a criança de preto com jenipapo, pintando sua testa com o padrão de desenho da espiga de milho. [...] A pintura preta 135 protege o corpo tornando-o invisível aos predadores *yuxin*. Acredita-se que as mãos, o suor e as palavras usadas no ritual passam o caráter, o poder, o *dau* (encantamento, medicamento) e o *dua* (brilho, saúde e sorte) para pessoa que os recebe. A fala ritual, o sopro e o toque passam os pensamentos (*xina*) e o conhecimento (*una)* para aquele que recebe as encantações. Desta forma não somente o corpo, mas os primeiros pensamentos da pessoa são, simultaneamente, modelados. O corpo não é percebido como uma entidade independente, separada de outros corpos. Sua forma e estado são resultado de uma modelagem e fabricação coletiva, e é uma preocupação dos parentes próximos (Lagrou, 2007: 305-308).

Constatamos assim que, as culturas indígenas possuem em sua cosmopráxis concepções que levam em conta aspectos absolutamente relevantes de cuidados afetivos que envolvem a corporalidade, as relações sociais com a presença dos cuidadores da saúde (xamãs, parteiras e agentes de saúde), da figura paterna e de familiares em torno da preparação e dos processos de formação e construção social da pessoa.

Nesse sentido, nas culturas indígenas de modo geral, mas particularmente referindo-me às observações realizadas junto aos povos Mebêngokrê Kayapó da aldeia A'Ukre, a ênfase dos cuidados recaem na constância da presença de um *cuidador* [tal como nós o caracterizamos] com o(a) qual o bebê ou a criança pequena mantém o contato corporal, incluindo a criança maior que ajuda a cuidar dos pequenos. Essa experiência da criança como "cuidador(a)" gera forte senso de participação social e pertencimento, além do elemento educativo na partilha de conhecimentos entre pares. Para as mães Kayapó parece fazer parte dos cuidados ao bebê a preocupação com o risco de quedas, devido ao fato do bebê ainda não se sustentar por si; ou seja, encontra-se no âmbito dessa compreensão o comportamento cultural de se carregar o bebê ao colo durante a maior parte do tempo, e não deixá-lo se movimentar sozinho sobre o solo (Fig.229).



Figura 229: Mãe e bebê ao colo, população Kayapó. Faz parte da puericultura indígena amazônica carregar todo tempo o bebê ao colo, por vezes se utilizando de uma tira de tecido cruzada ao peito. *Foto de Clarisse Filiatre.*

A observação, o registro audiovisual e convívio no cotidiano da aldeia evidenciou inúmeros fatores favoráveis ao desenvolvimento saudável da criança, na medida em que o ritmo de vida é mais orgânico, conectado às percepções sensoriais e aos ciclos da natureza, vinculado à rede relacional composta por seres humanos e não humanos, visíveis e invisíveis. Assim como, a característica social matri-uxorilocal das famílias, que funciona como uma "rede de apoio estendida" [tal como compreendida numa perspectiva ocidental], de imenso valor para o atendimento às necessidades básicas de cuidados dos bebês e das crianças pequenas por meio da presença corpórea e do apoio de familiares intergeracionais e outros integrantes da comunidade, especialmente as mulheres, em função de seu papel nessas sociedades (Fig.230).

Como fatores favoráveis, podemos elencar alguns de importância significativa, como: a constância do contato pele-a-pele, do aconchego ao colo; os estados de sono\vigília e ritmo próprio mais facilmente respeitados; a possibilidade de aleitamento materno prolongado e por livre demanda, ao mesmo tempo que a mãe é "poupada" na demanda pelos cuidados de puericultura nessa "rede de apoio" social que encontra na comunidade; a disponibilidade do cuidador para a interação e para o atendimento às necessidades da criança; a intensa participação do bebê na vida social da comunidade ao ser levado para todo lado no colo das mulheres ou das meninas maiores, além da rica experiência tátil-cinestésica nessa movimentação; sem falar em todos os estímulos sensoriais que recebe ao circular no colo do(a) cuidador(a) em todos os ambientes pela aldeia (a natureza ao redor da aldeia, o sol, a brisa, o canto dos pássaros, a voz das crianças, as águas do rio, a reunião de grupos em momentos do dia, etc.); e, como não poderia deixar de referir, a experiência sensorial cotidiana da

pintura corporal, como um dos elementos constituintes do que referimos como a *pele psicosocial* do bebê.



Figura 230: O bebê participa do convívio social em todos os ambientes da aldeia. População Kayapó Aldeia A'Ukre/PA. 2021. Foto de Clarisse Filiatre

Na relação corporal da mãe com o bebê, ou mesmo de outro cuidador familiar, se observa que a cultura indígena Mebengôkrê privilegia o contato corporal quase permanente, quando utilizam da *percepção tátil e cinestésica* do *contato* como forma de 'leitura' do bebê e de suas necessidades de cuidado a partir do suporte em sua sustentação, no que se constitui como um diálogo por meio de uma verdadeira linguagem tátil-cinestésica: sendo levada por seu(sua) cuidador(a) ao rio ou à roça, nas rodas de convívio familiar e comunitário em diferentes momentos ao longo do dia, especialmente às tardes no sombreado ao fundo das casas ou no entardecer reunidos no Mentoroj, sentados em círculo, em frente à sua casa. Do mesmo modo, quando o bebê já começa a verticalizar e se firmar em pé, sempre tendo o apoio pelo contato corporal de um adulto que o ajuda a se sustentar. A partir desse entendimento, pode-se inferir sobre a criação de um 'continente corpóreo' que favorece certa 'nutrição

afetiva', logo um bom vínculo, na medida em que a linguagem do tocar nesse contato corporal, liga mentes e corpos ao mundo social mais amplo (Fig. 231 e 232).



Figura 231: Avó e neto recém-nascido, em sua primeira pintura corporal, vivenciam o contato afetivo cotidianamente. População Kayapó, 2021. O convívio intergeracional é muito valorizado, os avós participam da fabricação do corpo do bebê por meio do colo, do olhar, da pintura corporal. Foto de Clarisse Filiatre.

Apesar da larga utilização da linguagem tátil-cinestésica na puericultura indígena amazônica ao privilegiarem o contato corporal, o que assegura à mãe o estado de bem estar da criança ou ao bebê a resposta da mãe; o olhar também se mostra importante fator no "*tornar-se humano*" mediante os cuidados dispensados por seus parentes, como será desenvolvido mais detalhadamente no tópico a seguir, sobre *o cuidar como fabricação do corpo através da pintura corporal* (7.5.1).

Presenciar a dinâmica relacional desse diálogo corporal que lança mão dos canais multimodais de comunicação entre mãe e bebê, ou outro cuidador, revela ao observador a confiança da díade e o estado de relaxamento da mãe diante da exploração do ambiente pela criança pequena; o que favorece, consequentemente, o estado de autoconfiança pelo bebê e criança pequena em suas vivências.



Figura 232: Mãe e bebê se utilizam da percepção tátil e cinestésica como meio de comunicação e de cuidados, como uma verdadeira linguagem tátil.

> [...] ele mesmo que escolhe suas brincadeiras, ele mesmo que brinca com outro amigo, quando outra criança vem brincar com ele. Ele que faz os brincadeiras dele (Irekamey, mãe do Bepkoti – 1a 6m. Entrevista realizada em 24/11/2021).

Durante o estudo de campo, pude observar os bebês sendo mantidos no colo por quase todo o tempo, quando despertos. Não se vê bebês de 6 a 12 meses, ou até que dominem a marcha com independência, se deslocando sozinhos no chão, ou sobre qualquer outra superfície, seja pelo arrastar, rolar ou engatinhar. Durante algumas das entrevistas realizadas em campo, observei que aquelas mães com bebês que ainda não andam, mantiveram seus bebês durante todo o tempo no colo, em contato corporal; mesmo tendo uma lona limpa e lisa, onde as crianças poderiam ficar deitadas soltas. Em nenhum momento durante todo o estudo de campo, os bebês na faixa de idade correspondente ao domínio do arrastar, rolar e engatinhar foram observados a executar esses movimentos (Fig. 233 a 236).



Figura 233: Mêprire (6m) de pé ao colo, apoiado pela mãe.



Figura 234: Mêprire (6m) de pé ao colo, apoiado pela mãe.



Figura 235: Mêprire sentado ao colo da mãe. Foto de Clarisse Filiatre.



Figura 236: Mêprire (10m) apoiado pela mãe em sua movimentação.

Com base em minha experiência profissional de longos anos acompanhando mães e bebês na orientação e acompanhamento ao desenvolvimento da criança, quis sugerir que a mãe colocasse o bebê sobre o solo à sua frente (sobre manta plástica higienizada), para poder observar a movimentação livre do bebê; mas, tive de me conter e fazer uma escolha, entre sugerir à mãe essa ação e observar as aquisições do bebê, ou não interferir e observar o comportamento interativo da díade, seu modo de cuidar próprio das práticas sociais característicos de sua cultura, sendo esta última a opção escolhida.

Em uma das conversas, diante das minhas dúvidas sobre as aquisições psicomotoras da criança, ao ser perguntada se o bebê já realizava o movimento de rolar, a mãe responde: “sei que ele já rola porque quando está dormindo, ou quando acorda na barraca, ele se movimenta e pode cair, se machucar". Ao ser questionada sobre deixar ou não a criança deitada no chão sobre a lona, diz: "ele pode se machucar, ele ainda não se sustenta sozinho e precisa ser cuidado". O mesmo sobre deixar a criança de bruços, mostrando-se um pouco surpresa com essa possibilidade, talvez por não fazer parte das práticas sociais de cuidados do bebê colocá-lo em uma posição de provável desconforto e sem que já tenha autonomia suficiente para sair dela sozinho; assim como, evitar antecipar habilidades e atividades que envolverão, em outro momento apropriado, a própria iniciativa da criança e a sua atividade independente.

> Na cultura Mebengokrê, o bebê não é colocado no chão para se arrastar/rolar. Ele é carregado, e é da cultura mesmo, ele não pode ir para o chão para não machucar. Quando a criança começa a ficar de pé, amarra-se uma vara para a criança se deslocar com esse apoio pra lá e pra cá (Cacique Ngreykamoro, Aldeia Aukre, 2021).

Essa compreensão sobre o desenvolvimento das aquisições pelo bebê lembra, de certa maneira, algumas das recomendações da abordagem de Emmi Pikler, em que a autora indica a importância de não se colocar a criança em situações corporais das quais ela não tenha autonomia para sair dela sozinha.

Essa prática social diferenciada coloca em questão, e merece estudo mais aprofundado, a compreensão difundida nas sociedades ocidentais sobre 'a fundamental importância' da vivência pela criança desses estágios do desenvolvimento psicomotor (rolar, arrastar, engatinhar) como 'preparatórios' para a aquisição da marcha; ou, ao menos, com a ênfase dada a essa importância nas sociedades ocidentais. Ou ainda, sobre quais seriam as possíveis consequências para a criança o fato de não vivenciar cada uma dessas etapas, na ênfase prescrita em nossas culturas, para suas futuras aquisições psicomotoras e cognitivas e seu pleno desenvolvimento.

Se tomarmos como referência reflexiva a observação das crianças indígenas Mebengokrê da aldeia A'Ukre que já dominam a marcha (1 ano e meio a dois anos) e aquelas ao longo da primeira infância, fica evidente o ótimo equilíbrio e coordenação motora global que apresentam, movimentando-se com agilidade e segurança. É de saltar aos olhos, a coordenação motora ampla e agilidade das crianças maiores, passíveis de observação em sua constante e criativa exploração do ambiente, trepando em árvores, construindo casinhas, pulando das pedras e do barranco para mergulhar no rio, explorando a floresta e fazendo uso de facão com agilidade, ou correndo pra todo lado. Também, no que se refere à coordenação óculo-manual e óculo-pedal em vivências cotidianas, como no uso de facão na mata ao redor da aldeia, ou jogando bola; ou ainda, na coordenação motora fina observada desde cedo na prática da pintura corporal, da confecção do artesanato com miçangas, nas brincadeiras de amarrações, e tantas outras. Demonstram também boa capacidade de iniciativa e curiosidade na exploração do ambiente e brinquedos; inclusive, criatividade no uso de diferentes tipos de objetos que se tornam brinquedos, e na criação de brincadeiras espontâneas. Ou seja, mediante a observação participante, não se evidenciam possíveis déficits devidos à falta da (ou reduzida) prática desses movimentos prévios ao domínio da marcha [arrastar, rolar, engatinhar]. Obviamente, são apenas considerações baseadas em livre observação, que merecem ser melhor avaliadas a fim de permitir afirmações mais fundamentadas.



Figura 237: Mêprire (1a6m), demonstra ótima preensão, bom domínio da marcha, coordenação motora ampla e óculo-manual, bem como, excelente equilíbrio. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 238: Mêprire (2a) se equilibra em degrau da varanda, dando a volta na pilastra com boa coordenação motora ampla e agilidade. *Fotos de Clarisse Filiatre.*

Não que os bebês não vivenciem de todo as etapas motoras do arrastar, rolar e engatinhar; mas, a observação em campo evidenciou que não é dada a mesma ênfase nessa importância, e mesmo na frequência de oportunidades que são oferecidas à criança para essa prática. Assim como, a vivência dessas experiências não se dá de modo corriqueiro, à vista de todos; talvez por não existir na área externa da aldeia algum local 'adequado' à livre movimentação do bebê no solo, mediante a natural imaturidade psicomotora correspondente à idade cronológica (colchonetes ou algum tipo de acolchoado, por exemplo; o que, absolutamente, não faz parte da cultura indígena). Assim, essa

experiência ocorre essencialmente à noite quando o bebê dorme junto da família dentro da barraca[171] e se movimenta durante o sono, ou ao acordar.

Ao mesmo tempo, da mesma maneira como é dada à criança maior a oportunidade de vivenciar experiências de acordo com suas possibilidades, sem forçá-la a realizar o que ela ainda não faz por si mesma, me parece que aos bebês é aplicado o mesmo modo de compreender a criança: ela não será colocada em uma situação que ainda não tem condições de fazer por si. Portanto, não será colocada de bruços, se não consegue sair sozinha dessa posição com segurança; logo, não irá arrastar e não irá vivenciar o rolar por desequilíbrio ao elevar o tronco quando de bruços; ademais, porque não terá uma superfície acolchoada onde possa tombar de lado e rolar sem se machucar. Do mesmo modo, a criança não será colocada de pé pelo adulto, antes que ela própria demonstre começar a buscar tomar essa posição por si.

> Em um momento de convívio com uma família, quando na presença de uma criança de 11 meses, que estava se posicionando de pé, apoiada por um dos familiares, foi vivenciado com surpresa, e certo receio, a minha sugestão de utilizar um tecido por debaixo dos braços para ajudar a sustentar a criança de pé; ou seja, o que acarretaria a perda de contato corporal do cuidador com o bebê, que passa a ser sustentado pelo tecido esticado. Vários familiares estavam presentes e observaram com apreensão e surpresa, e logo se asseguraram de novamente retomar o contato corporal no cuidado da criança, pegando-a no colo. Ou seja, mesmo com a criança que já é capaz de se firmar na posição de pé, os cuidadores se sentem mais seguros de seus cuidados mantendo o contato corporal com o bebê, já que ele ainda não era capaz de se manter sozinho nesta posição (Nota de campo, 30/11/2021).

Tais observações ajudam a compreender a prática social de permitir à criança estar solta para ficar de pé apenas quando esta já se sustenta sobre as pernas e o faz por si mesma, se agarrando e se suspendendo pelos braços para ficar de pé; ou mesmo, saindo diretamente da posição de cócoras [postura usual na cultura indígena, em todas as idades] para a posição de pé. O mesmo ocorre quanto à posição de bruços, que só acontece quando a criança rola por si só e se coloca nesta posição. Em uma das entrevistas, a mãe relata ter utilizado uma vara_presa pelas pontas na qual a criança pôde se apoiar na experiência de se pôr de pé e dar seus primeiros passos.

[171] Conforme explicado anteriormente, esta é uma prática introduzida em sua cultura pela presença de brancos na aldeia, geralmente pesquisadores. As famílias em A'Ukre costumam utilizar as barracas que adquirem desse contato, armadas dentro de suas casas, como local para dormir; forma de se protegerem de animais peçonhentos (escorpião, cobras, outros) durante a noite.

4.2.5 O corpo fabricado pela pintura no cuidar indígena

> *A pintura corporal é onipresente nas terras baixas da América do Sul* (Viveiros, 2019).

Os grafismos e as pinturas corporais marcam a identidade do povo Kayapó. As mulheres Mebêngôkre-Kayapó desde a infância aprendem e progressivamente dominam as técnicas de desenho dos traços e as pinturas características de seu povo, como o demonstra o estudo aqui empreendido. Desse modo, exercem importante papel na preservação e na perpetuação desse conhecimento, disseminando-o por gerações e, durante esse processo, fortalecem as relações entre os membros de sua comunidade e entre suas aldeias.

A natureza é a fonte de inspiração para a criação das pinturas e para o fornecimento da matéria prima na produção de tintas. A pintura corporal Kayapó é realizada com tintas de diferentes matérias-primas vegetais, como carvão, urucum, jenipapo, resina e até o pó da casca de ovo do pássaro azulão. A mais utilizada é feita de uma mistura de cinza de carvão, água e jenipapo, que fica contida em um recipiente de ouriço de coco inajá, ou mesmo algum recipiente industrializado. Parte da mistura e diluição é obtida sob o atrito das mãos em uma pedra, onde também raspam pequenos pedaços de carvão para dar intensidade à tinta (Fig. 239 a 242).





Figura 239: Aplicação da tinta feita de urucum na perneira. Além do cuidado com a estética da beleza, a perneira tem a função de "tornar a criança mais forte" (sic). *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 240: Sob o atrito das mãos em uma pedra, onde também raspam pequenos pedaços de carvão para dar intensidade à tinta.



Figura 241: Sob o atrito das mãos em uma pedra, onde também raspam pequenos pedaços de carvão para dar intensidade à tinta. *Fotos de Clarisse Filiatre.*



Figura 242: A mão paleta esfrega na pedra e recolhe a tinta, de onde é raspada pelo pincel feito de lascas de palmeira de babaçu, de diferentes espessuras. *Foto de Clarisse Filiatre.*

A tinta pode ser aplicada no corpo de maneiras distintas: com uma espécie de pincel feito da lasca de nervura da palmeira babaçu, que tem sua espessura ajustada dependendo do motivo escolhido, possibilitando desenhar traços finos e com distância mínima entre os desenhos (Fig. 243 e 246). Também aplicada com os dedos (ou a palma da mão) seguidos, ou não, de um pente riscador; ou ainda, com a utilização de carimbos, feitos normalmente de frutos cortados ao meio, como o fruto do jenipapo, o coco de tucum e o caroço de inajá, ou de pedaços de madeira (Fig. 244 e 245).

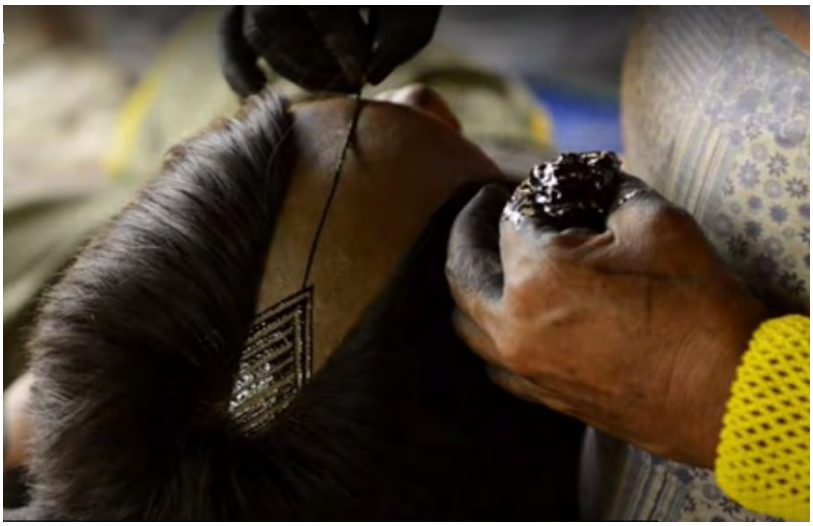


Figura 243: Aplicação da pintura com vareta como espécie de pincel, é possível desenhar traços finos e com ditância mínima. Requer, emtretanto, grande habilidade, geralmente sob os cuidados das avós.



Figura 244: Criança Kayapó pintada com o fruto do jenipapo, aplicado em todo o corpo, como um carimbo. Muito cedo as crianças já aprendem a utilizar a 'mão paleta' coberta de tinta e a mão branca para segurar.



Figura 245: A criança pequena, por sua vez, que ainda não domina a distinção do uso de cada mão, por cuidado da mãe ainda não manuseia a tinta; o que não a impede de brincar e praticar a técnica usando água. *Foto de Clarisse Filiatre.*

Uma vez que as sessões de pinturas são frequentes e regulares e a tintura do jenipapo duradoura, a mão usada para a atividade tem uma cor preta contínua: “as mulheres se apresentam sempre com uma mão preta (a mão paleta) e uma mão branca (aquela que segura). Conduzem, assim, no próprio corpo, além da pintura, a marca indelével de sua condição de pintoras” (Vidal, 1992, p. 146).



Figura 246: Menino Kayapó lindamente adornado, com aplicação de pintura de traços finos no alto da cabeça, feito com uma resina especial. *Foto de Clarisse Filiatre.*

É também na natureza que a *menyre* encontra inspiração para criar seus grafismos, como: peixes, aves, mamíferos e plantas. As variações e combinações das pinturas são infinitas, exercitam sua criatividade e aprimoram suas técnicas na pintura corporal e também aplicando em outras superfícies como tecidos, papel, tela. As crianças praticam também entre si, em suas bonecas, desenhando no papel e até em balões. Assim, a pintura corporal permeia as práticas sociais com diferentes fins, como a beleza (*mejx*[172]), o cuidar e, por vezes, ambos associados.

A pintura corporal é a maneira bela de se apresentar, dentro de um padrão estético reconhecido (Vidal, 1992; Cohn, 2000); sendo extremamente valorizada pelos indígenas como um "recurso para a reafirmação constante de uma ideia e de um ideal" (Vidal, 1992, p. 144); aponta Santos (2019) em seu belíssimo estudo imagético sobre o acervo Lux Vidal das pinturas Kayapó-xikrin; no qual cita uma passagem em que Vidal exemplifica essa ideia com o relato de uma situação vista como constrangedora de se expor publicamente. "Ao discorrer sobre o tempo levado para se concluir uma pintura e a possibilidade de interromper a atividade no meio, Vidal comenta como isso poderia ocorrer a crianças pequenas, mas não a um adulto: "isto não acontece com crianças maiores ou com adultos, que não se submeteriam ao ridículo de perambular pela aldeia meio-vestidos" (Vidal, 1978, p. 90 *apud* Santos, 2019).

Algumas vezes durante o estudo de campo, vivi situação semelhante, sendo interrompida quando sinalizava para fotografar uma mulher: "Ket, punure!", querendo dizer para não fotografá-la porque "estava feia, sem pintura corporal", confirmando a afirmativa de Taylor & Viveiros, citada a seguir.

Como indicado anteriormente, é reconhecida a centralidade do corpo para as culturas indígenas amazônicas, para as quais «a "obra de arte" que importa é o corpo humano», em torno do qual emerge o imaginário formal e as diversas técnicas daí suscitadas. A fabricação de artefatos, grafismos e pinturas estão ligadas à fabricação de corpos e pessoas, e têm sentido quando vestidos por um corpo vivo, são literalmente prolongamentos ou elementos desses corpos (Taylor; Viveiros, 2019. p. 772) (Fig.247).

[172] A palavra *mejx*, em mebêngôkre-kayapó, tem caráter abrangente, podendo ser traduzida por "beleza, belo, bonito, bom, bem, correto, perfeito, ótimo", e designa coisas físicas mas também imateriais. Refere-se a valores tanto estéticos como morais e éticos (Gordon, 2011, p. 209). Algumas fontes (Vidal, 1992; Cohn, 2000) usam a grafia *mex*. Adoto aqui a grafia utilizada por Gordon, por ser mais recente.



Figura 247: Criança Kayapó revestida de pinturas e adornos (2021). "Pinturas e adornos vestidos por um corpo vivo, são prolongamentos desse corpo". Se apresenta e se constitui como sujeito social com uma mão preta (a mão paleta) e uma mão branca (aquela que segura). "Conduzem, assim, no próprio corpo, além da pintura, a marca indelével de sua condição de pintoras" (Vidal, 1992, p. 146). *Foto de Clarisse Filiatre*.

> A importância do belo está presente em todo e qualquer processo produtivo no universo xikrin, visto que o belo é percebido como o produto final de um longo e complexo encadeamento de relações sociais [...]. A beleza, assim, poderia ser vista como a ponta de uma trama em que se tece uma estética, uma ética e uma ontologia indígenas (Gordon, 2011, p. 219).

Ainda seguindo a proposição argumentativa de Taylor & Viveiros (p. 784), o texto aponta que o corpo de humano é a expressão material de uma relação entre semelhantes; logo, destaca que o corpo humano é um efeito relacional: um corpo de humano é a expressão material de uma relação entre semelhantes. Ainda que o estado *humano* – aquele que precede a especiação – seja o estado inicial dos sujeitos reunidos no coletivo primordial único, conforme os mitos de cosmogênese anteriormente citado; "os grupos indígenas da Amazônia não deixam de se conceber como espécies, enquanto tribos dotadas de uma identidade própria" (*Ibid*, p. 784). Nesse sentido, os autores apontam o reconhecimento pelos indígenas de que, "ainda que os atributos de cultura sejam idênticos em toda parte, eles mesmos e outras nações indígenas ou não indígenas praticam a arte natural de viver juntos de maneira diferente" (p. 784):

> Essa variação, segundo eles, se explica facilmente: assim como as araras e os queixadas se alimentam e se comportam de forma distinta, embora sejam humanos da mesma maneira, os índios de um dado povo e aqueles de outro povo têm costumes divergentes porque pertencem a espécies distintas (diríamos sociedades), ou, dito de outra forma, porque possuem corpos diferentes. Essa variação corporal se dá a ver por meio das variações na vestimenta, nos adornos, nas marcas e pinturas corporais. Tais diferenças, que para nós são de ordem cultural traduzem, do ponto de vista indígena, um processo de especiação (*Ibid*, p.784).

Assim, evidencia-se o efeito relacional na constituição do corpo humano enquanto uma relação entre semelhantes, em que um compartilha com outro uma *posição de sujeito*; logo, supõe o reconhecimento de uma identidade entre si e o outro. Ou seja, "os membros de um dado coletivo vestem "por cima de" sua forma humana, e em continuidade com ela, o equivalente a uma "roupa de espécie" composta de elementos que são ao mesmo tempo marcas de identidade e índices de disposições relacionais valorizadas pelo coletivo" (2019, p. 784).

Nesse sentido, em contraste com a visão ocidental, que muitas vezes enfatiza a biologia como o fator determinante da identidade, as culturas indígenas amazônicas entendem a corporeidade humana como um processo de fabricação coletiva: a forma humana do corpo é produzida. " Elas não fabricam representações do corpo; antes de tudo, elas fabricam corpos" (Viveiros, 2019).

Portanto, a especificidade da corporeidade humana está ligada aos procedimentos pelos quais ela é fabricada: "a carne e a forma do corpo são a memória literalmente encarnada das interações afetivas entre o sujeito e seu entorno" (Ibid, p. 785). Ou seja, a forma humana do corpo é inteiramente produzida, como resultado de ação intencional e coletiva; tornando-se humano por meio da alimentação, dos cuidados, do olhar e do contato físico entre os membros de uma comunidade (Fig.248). Isso inclui a interessante ideia de que "o parentesco não é dado por um laço biológico que lhe precederia: ele se constitui na construção de uma corporeidade compartilhada, depositária de uma consciência corporal feita de uma memória de interações com os seres, os lugares e os objetos familiares" (p. 785).

Em síntese, "a «humanidade» é o atributo de um corpo produzido em conjunto por um coletivo de indivíduos definidos como parentes, como semelhantes ou como congêneres" (*Ibid*, p. 786), evidenciando a natureza social da produção do corpo humano. Fabricação conjunta esta – da matéria e da consciência corporais – semelhante a uma atividade de produção [no sentido ocidental do termo], em contraste à produção de bens materiais, os povos ameríndios «confeccionam pessoas».

> O corpo humano é a coisa mais valorizada nesse universo porque ele materializa a sociabilidade e, também, porque ele é testemunho de uma capacidade de ação –

> fabricar viventes semelhantes ao fabricador – percebida como própria do humano (*Ibid*, p. 785).



Figura 248: Bebê recém-nascido e seus avós, população Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre*. "Trata-se de fabricar corpos semelhantes e de tornarem-se parentes pelo olhar e pela atenção recíproca".

> Ao invés de ser dada, a forma humana do corpo é inteiramente produzida: ela é o resultado de uma ação intencional e coletiva. Um indivíduo não vem ao mundo como humano; ele se torna humano por meio da alimentação e dos cuidados dispensados por seus parentes, do zelo que estes demonstram entre si (Taylor; Viveiros, 2019, p. 785).

Assim que, o corpo não é algo dado para os indígenas, mas construído. Ou seja, não só os aspectos culturais da infância, mas o próprio corpo da criança é um processo de incorporação física do alimento, de olhares, saberes, texturas, atitudes, conhecimentos e habilidades (Viveiros de Castro, 1977). Ao que, acrescenta Mauss (2003), "essa construção corporal não é fruto de um esforço individual e consciente, mas o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e inconsciente".

> Ao participar do crescimento do feto pelo dom de alimento na forma de seu esperma, um homem adquire em face de uma criança o estatuto de "pai". Ele se *torna* literalmente seu pai à medida que a própria criança se torna "filho" ou "filha" desse homem. Oferecer regularmente alimento a outrem com sinais de afeição é um comportamento típico de congênere; é fonte de uma relação de parentesco (*Ibid*, p. 785).

A perspectiva cosmológica ameríndia compreende o papel central que o dom de alimento, e também do olhar, desempenham no processo de produção da corporeidade humana, “em função de uma lógica que assimila estreitamente o alimento oferecido, a relação entre pessoa provedora e sujeito alimentado, e o olhar mútuo, eixo maior da relação de intersubjetividade”. Para os autores, “comer é incorporar uma relação – especialmente visual – ao mesmo tempo que se incorpora uma substância” (p. 786) (Fig.249).



Figura 249: Mãe embala seu bebê ao colo, população Kayapó. (2021). Foto de Clarisse Filiatre. “É olhando suas crianças que eles as fazem crescer".

Os autores indicam, ainda, a ênfase em manipulações nos contatos corporais em práticas sociais de cuidados em diferentes grupos amazônicos, quando “o corpo do bebê é massageado e modelado segundo técnicas diversas, assim desenvolvendo uma carne especificamente humana ao absorver as relações de proximidade afetiva pressupostas nessas práticas” (p. 786).

O texto explora também a importância dos adornos e das pinturas corporais como símbolos de pertencimento a um grupo. Esses elementos não são meramente estéticos, mas também representam a conexão com as relações sociais e afetivas que constituem a corporeidade humana. A ornamentação corporal empresta seus signos principalmente do mundo animal; em que o corpo humano plenamente constituído aparece como um artefato híbrido feito de pedaços de corpos de espécies naturais, cada elemento condensando qualidades próprias à roupa particular da qual foi tirado (Ibid, p. 788) (Fig. 250 a 252).



Figura 250: Avó entretém neto usando celular (2021). “No encontro entre tradição e modernidade ocidental, é-lhe dado um corpo verdadeiramente humano ao ser revestido de plumas”. *Foto de Clarisse Filiatre*.



Figura 251: Criança Kayapó revestido de plumas por seus familiares, adornos preparativos para a Festa do Bemp. População Kayapó. Aldeia Aukre. 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*



Figura 252: Crianças Kayapó. Festa do Bemp. Aldeia Aukre/PA. 2021. A ornamentação corporal empresta seus signos principalmente do mundo animal; em que o corpo humano plenamente constituído aparece como um artefato híbrido feito de pedaços de corpos de espécies naturais, cada elemento condensando qualidades próprias à roupa particular da qual foi tirado (*Ibid*, p. 788). *Foto de Clarisse Filiatre.*

A pintura corporal em conjunto com adornos e ornamentações possuem unidade e funcionam como camadas que se relacionam e fazem parte da fabricação do corpo, por exemplo: a furação de orelhas e lábios das crianças torna visível a disposição em garantir uma boa compreensão, um bom entendimento e uma boa capacidade oratória, qualidades especialmente importantes para os homens nas culturas Mebêngokrê-Kayapó (Cohn, 2000; Gordon, 2011) (Fig. 253 e 254). Esses adornos fazem parte de um processo em relação ao conceito de beleza – no qual o cuidado dos parentes e a realização de procedimentos em relação ao corpo garantem "a correção, a perfeição e a beleza (*mejx*) de uma pessoa" (Gordon, 2011, p. 219).

> Quando nasce, se é menino, o bebê é furado no lábio, e na orelha se for menina, porque ainda não sente dor. Vai trocando a linha até colocar o adereço. Ainda hoje, se cuida dos bebês recém-nascidos como antes. Por exemplo: o pajé traz vários tipos de remédios para proteger os bebês, para ser usado no banho, para misturar no jenipapo e passar na pintura, para evitar doenças. Antes da queda do cordão umbilical, o recém-nascido recebe o banho com o remédio do pajé, e o remédio no urucum. Ele só pode usar o jenipapo depois que o cordão umbilical cair (Cacique Ngrejkamoro, 15/12/2021).



Figura 253: Recém-nascido portando adorno labial. A furação de orelhas e lábios faz parte do processo de garantir uma boa qualidade de compreensão e oratória; bem como, a correção, a perfeição e a beleza (*mejx*) na fabricação do corpo. População Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre*.



Figura 254: Menino recém-nascido com orelhas e lábio perfurados, população Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre.* "Intenções e afetos imbricados no trabalho parental de produção do corpo humano são condensados em adornos e pinturas que recobre o corpo.

Os autores afirmam ainda que essas intenções e afetos imbricados no trabalho parental de produção de corporeidade humana são condensados nas diferentes formas de adornos e pinturas que recobrem o corpo. Portanto, seja por meio da integração, da socialização, do embelezamento, da

produção concreta de relações de parentesco, da ação preparatória ou profilática, a pintura corporal e adornos são concebidos como parte da produção de um corpo humano (Fig.255).



Figura 255: Criança Kayapó revestida de pinturas (2021) (2021). "A pintura corporal é concebida como parte da produção de um corpo humano". *Foto de Clarisse Filiatre*

Assim, a combinação de motivos gráficos e a ornamentação corporal como um todo, indicam não apenas os pertencimentos tribais, clânicos, de classe etária, de grupo cerimonial, mas também "o estado relacional no qual se encontra aquele que porta a pintura: viúvo há seis meses, pai de uma segunda criança com menos de dois anos de idade, convalescente de uma doença de tal ou qual natureza" (Taylor; Viveiros, 2019, p. 791).

Semelhante aos Kayapó Xikrin, sujeitos dos estudos de Vidal (1977), os Mebêngokrê têm um rígido sistema de classificação social, baseado em faixas etárias: "As categorias de idade constituem também as unidades básicas para a formação dos grupos ligados às atividades econômicas e à esfera política e desempenham papel importante durante os rituais" (p. 87). Conhecimentos corroborados por Silva e Gordon, se referindo também aos Xikrin: "Dividem-se em categorias de idade e sexo fundamentais no processo gradativo de inserção dos indivíduos na sociedade e na sua construção como pessoa e como um ser socialmente pleno" (2011, p. 33). São alguns marcos biológicos e sociais que levam à mudança de categoria, como a menarca, o casamento, o nascimento de um filho; demarcada pela realização de rituais, notadamente os de nominação e de iniciação.

A organização e reprodução social dos Kayapó está associada a essas categorias de idade e sexo, que estabelecem complexas redes de relações e ações aí implicadas, a partir das quais a pessoa se constitui como indivíduo inserido em uma sociedade: "a construção da pessoa, o processo de elaboração da identidade social e humana, dá-se lentamente, elaborada no ritual através de fases diferenciadas, tal como durante o ciclo da vida do indivíduo desde a concepção (início do processo) até a morte" (Giannini, 2011, p. 67). Todos esses processos são permeados pelos rituais ou cerimônias, onde a pintura corporal é parte intrínseca, associada à noção de beleza (*mejx*), importante conceito relacionado com a construção contínua do indivíduo, como anteriormente referido. Segundo o antropólogo Cesar Gordon (2011, p. 219), a beleza física "depende de uma série de processos de "fabricação" corporal a cargo dos pais e parentes próximos de uma criança, desde seu nascimento até a puberdade [...]. A boa aparência corporal é um índice de uma correção sociológica, ética e moral. A beleza, portanto, não é inata. Ela é resultado de um encadeamento de procedimentos sociais".

O perspectivismo indígena Mebêngokrê trama as noções que transitam entre *mej* e *kumerex* na construção ética e estética de seu *kukradjá*; no qual a noção *mej* expressa a beleza que valoriza, além da estética, os esforços e os indivíduos por redes de trocas fluidas e mútuas – compartilhando beleza; e *kumerex*, seria o mais próximo da ideia de 'tradição' para o povo Mebêngokrê (Fig. 256 e 257).



Figura 256: Dança da arara, durante Festa do Bemp. População Kayapó. 2021. Foto de Clarisse Filiatre



Figura 257: Dança da arara, Festa do Bemp. População Kayapó. 2021

> Cobrindo seus corpos de plumas, homens e mulheres mostram que possuem as aptidões para a conjugalidade ou a "parentalidade" tal como certos pássaros a manifestam: dançando coletivamente com uma mesma "roupa de espécie" feita de penas de arara, esses Kayapó do Brasil Central celebram sua capacidade de formar uma comunidade de semelhantes; ao escolher plumas amarelas em vez de vermelhas ou azuis, esses mesmo índios afirmam: "Aqui estão os corpos de tal espécie", por oposição àqueles da sociedade vizinha (Taylor & Viveiros, 2019).

Portanto, os adornos e pinturas corporais desempenham um papel significativo na representação da corporeidade humana. Eles são visíveis como atributos essenciais das "pessoas verdadeiras" e são utilizados para marcar a presença de um corpo plenamente humano, repleto de recursos corporais e, portanto, capaz de interagir com outros indivíduos de maneira significativa. Essas considerações, envolvidas no complexo processo de fabricação corporal ameríndio, são de extrema importância para a compreensão das manifestações socioculturais cuja intenção guarda maneiras próprias de se relacionar com os mundos.

Em relação às diversas discussões sobre a pintura corporal kayapó, Demarchi (2013, p. 260) escreve:

> Embora sejam empreendimentos diferentes, levando a resultados também diferentes, os referidos trabalhos de Turner, Vidal e, consequentemente, o de Cohn partilham um mesmo "vocabulário" sociológico, onde a ênfase recai sobre o aspecto comunicacional e intrassocial da pintura corporal, não apenas como importante classificador de indivíduos e grupos, mas também como uma forma de socializar o corpo. Trata-se nestes estudos de decifrar uma linguagem: a pintura e os demais adornos configuram um código social que deve ser interpretado pelo antropólogo (Demarchi, 2013).

Reconhecendo o valor dessas contribuições e a partir de alguns exemplos, Demarchi constrói seu argumento com base no poder de agência da pintura, que, segundo seu ponto de vista, além de comunicar, integrar e socializar, atua na superfície do corpo (Fig. 258 e 259).



Figura 258: Avó aplica urucum nos pés e boca do bebê, já revestido com a pintura corporal. População Kayapó (2021). Foto de Clarisse Filiatre. "Portar os motivos de certa espécie permite identificar-se com uma sociedade específica e reencontrar parte de uma experiência do mundo associada a tipos de corporeidade distintos".



Figura 259: Crianças Kayapó, já adornadas e com aplicação de pintura corporal, observam a avó pintar de urucum os pés do bebê. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre.*

A pintura de jenipapo com grafismos que o bebê recebe, por exemplo, age como um preparador da pele da criança, num processo de endurecimento que visa o máximo embelezamento (Fig.260). Em relação às pinturas cotidianas, Demarchi afirma como o ato realizado pelas mulheres

que pintam seus filhos, netos, sobrinhos, maridos e a si mesmas concretiza, de forma processual, a produção de parentesco (Fig. 261 e 262). Elas "compartilham a tintura de jenipapo que reage na pele em forma de grafismo, produzindo parentesco" (2013, p. 261). O autor aponta ainda para a ação profilática da pintura de jenipapo com grafismos, que, segundo sua hipótese, "bloquearia a possibilidade de outros *karõ* (alma, espírito) de penetrarem em seu interior" (2013, p. 263).



Figura 260: Pintura corporal, mãe e bebê Kayapó. 2021. As mulheres "compartilham a tintura de jenipapo que reage na pele em forma de grafismo, produzindo parentesco". *Foto de Clarisse Filiatre*

Além de fazer uma importante revisão bibliográfica de autores que analisaram a pintura corporal kayapó, o texto de Demarchi é interessante pois a relaciona com a bibliografia mais recente sobre arte ameríndia.



Figura 261: Festa do Bemp, Aldeia Aukre. População Kayapó (2021). *Foto de Clarisse Filiatre.*



Figura 262: Homens da aldeia Aukre, Festa do Bemp, População Kayapó. 2021.

> Assim, desde o ponto de ruptura [do coletivo primordial] evocado nos mitos, cada corpo de espécie representa apenas uma modalidade de ser-no-mundo dentre todas aquelas possíveis. A perda que assombra o universo dos povos indígenas é aquela das virtualidades de existência que lhes oferecia um corpo mítico anterior à especiação, um corpo que sintetizava as propriedades de todos os corpos de existentes possíveis. Daí deriva seu apego fervoroso aos adornos feitos de elementos de corpos de animais: adornar-se é reencontrar uma parcela de uma experiência do mundo associada a tipos de corporeidade dos quais eles estão desde então excluídos na vida ordinária (*Ibid*, p. 780) (Fig.263).



Figura 263: Cacique Krywt aplica adorno no rosto de seu neto, preparando-o para a Cerimônia de nominação Bemp. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de Clarisse Filiatre*.

Para além da importante relevância cultural como prática social entre os Mebengôkre, e diversos outros aspectos passíveis de estudo; a pintura corporal e os artefatos, de certa maneira, parecem também mediar o prolongamento do vínculo socioafetivo ao longo da infância e vida adulta,

criando laços de confiança e de cuidados mútuos. Envolve o aprendizado por meio da partilha de mãe para filha(o), de avós para netos, além dos anos de prática entre seus pares durante toda a infância.

> No parto, a avó está junto acompanhando, com a mãe da gestante. As mulheres estão juntas, recebem e cuidam do recém-nascido. Dão banho com ervas, plantas, para ele não ficar doente. Se é menina, fura as orelhas; se for menino, fura o lábio. Cuida do bebê todo o tempo, abraça, não dorme sozinho, cuida sempre (Kokonire, avó e liderança Kayapó. Entrevista realizada em 26/11/2021).

Nesse sentido, ao entendimento da pintura corporal como constituidora da pele psicosocial do bebê, soma-se a sabedoria indígena que compreende vários benefícios da pintura corporal ao desenvolvimento da criança, como relatado por algumas das mães entrevistadas:

> É muito importante pintar meu filho, pra ajudar ele a não ficar doente. Agora, se ele está doente, eu não posso pintar (Irekamey, mãe do Bepkoti - 1a6m. Entrevista realizada em 24/11/2021).

> Pintura na criança é usada para enfeitar, mas também para a criança crescer mais rápido. Quando bebê, mistura alguns tipos de ervas ao jenipapo, é misturado na tintura para a pintura (Kubetkwy, mãe do Bepró – 1a8m. Entrevista realizada em 25/11/2021).

É de uma beleza quase indescritível presenciar esses momentos de vivência da pintura corporal nas relações sociais entre as crianças e destas com os adultos; sem falar nas crianças praticando e se divertindo pintando bonecas, balões, tecidos. Momento pleno de presença e leveza, em que o silêncio ocupa o espaço de puro diálogo tátil- cinestésico, aqui e ali entrecortado por algumas risadas gostosas. Não que não seja cansativo e difícil para a criança ficar quieta, sem se mexer durante muito tempo, muitas vezes com mosquitinhos incomodando todo o tempo; mas, mesmo com todo incômodo, são raras as crianças que resistem a essa prática. De todo modo, desenvolvem estratégias para facilitar a aplicação da pintura nos menores, como a escolha do horário quando a criança adormece, cobrir com uma manta, ou ainda, outra criança que ajuda a abanar. Momento também de concentração e foco, prática da habilidade de deixar a criatividade fluir espontânea, sem julgamento ou 'medo de errar'..! Aliás, o que consideram *punure* (feio) é não estar pintado.

> A gente aprendia a pintura corporal desde criança. Cada tipo de pintura tem um nome, são muitos nomes. Até hoje ainda estou aprendendo, mas na minha idade já não enxergo muito bem, não consigo fazer uso da vareta, fico tremendo. As mulheres se juntam pra aprender, pintam os homens, as crianças. A pintura corporal é pra gente se enfeitar, ficar bonita. E também usa óleo pra passar no cabelo, no corpo, e jenipapo e urucum pra proteger de insetos, de carrapato (Kokonire, avó e liderança Kayapó. Entrevista realizada em 26/11/2021).

Não há censura, erro ou correção na pintura que as crianças fazem umas nas outras, ou em suas bonecas, apenas uma atenta observação entre elas, ou às mulheres quando estão a aplicar a pintura em alguém, como modelos de aprendizagens (Fig.264). Qualquer "equívoco" é apenas motivo de riso de si mesmos, ou exemplos de como fazer ou não fazer, como melhorar, tranquilos sobre este ser o melhor caminho para dominar essas habilidades, sem pressa, onde a criança tem 'todo o tempo do mundo' para aprender se divertindo. Percepção esta assegurada às crianças ao presenciarem as maiores, as jovens e suas mães a se pintarem, algo que se prolonga e as acompanha ao longo de suas vidas, no que Mauss denomina "imitação prestigiosa"; até que se tornem mães e continuem essa prática social, agora com seus bebês.



Figura 264: Criança aplica pintura em sua boneca. População Kayapó (2021). Até mesmo uma boneca branca recebe a pintura para que, através dela, ganhe status de bebê humano. *Foto de G. Shepard*

Ao mesmo tempo que desenvolvem vínculos fortes e seguros por meio da presença do(s) adulto(s) cuidador(es) e do contato corporal constantes em determinada fase da vida da criança, também a autonomia é largamente favorecida, por exemplo, ao deixarem as crianças explorarem livremente o ambiente, ao serem cuidadas pelo grupo familiar estendido ou, eventualmente, por outras mulheres e crianças da aldeia, ao se relacionarem com crianças de diferentes faixas de idade; atitudes que parecem sempre carregadas de confiança e afeto mútuo (Fig. 265 e 266).

Na sequência, serão apresentados alguns outros episódios ilustrativos de microsocialidades ligadas à fabricação do corpo, a técnicas corporais e habilidades psicomotoras no convívio cotidiano entre pares e com os adultos., a fim de demonstrar microsocialidades ligadas ao:

- Desenvolvimento da capacidade de perceber e fazer uma leitura das expressões faciais e gestualidades pela leitura corporal perceptiva dos afetos que permeiam suas relações. Também, capaz de estabelecer um diálogo tônico-cinestésico em seus contatos, a partir da modulação tônica em seus diálogos corporais nas dinâmicas relacionais, respondendo ao meio em unidade corpórea com boa vinculação e autonomia (Fig. 266 a 269).



Figura 265: Crianças maiores ajudam a cuidar dos menores enquanto brincam, aprendem e ensinam. Crianças Kayapó, Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de Clarisse Filiatre.*

Microsocialidades: agrupamento etário vertical e de gênero; vivências psicomotoras; criatividade na exploração do ambiente e objetos; iniciativa e cooperação; liderança e responsabilidade no cuidado com o outro; vínculo & autonomia; confiança; domínio das técnicas corporais próprias à prática social.



Figura 266: Mãe e bebê recém-nascido descansam em rede. População Kayapó, 2021.

- A autoregulação e renovação de seus sistemas vitais de modo homeostático, sinérgico e colaborativo; o que constitui o modo saudável de desenvolvimento da espécie humana.



Figura 267: Modo Kayapó de carregar a criança ao colo. *Foto de C. Filiatre*



Figura 268: Aplicação da pintura corporal em bebê Kayapó. Aldeia Aukre, 2021. Foto de C. Filiatre



Figura 269: Enquanto brincam, o irmão mais velho ajuda a cuidar do bebê no banho de rio. O bebê participa do cotidiano da família em todos os ambientes da aldeia. *Foto de C. Filiatre*

Episódio: (12) – Jogos corporais no Mentoroj
Data: 18/10/2021
Conteúdo: Quatro crianças brincam de pegar, em frente à casa.
Local: Área do Mentoroj, em frente às casas
Sujeitos: Quatro crianças da mesma família; duas meninas (3 e 4 anos), menino de 2 anos e menino maior (8 anos). Neste episódio, a 'criança cuidadora' é um menino, da mesma família, primo dos menores. É uma família que não tem meninas moças, portanto, o primo ajuda no cuidado dos menores, quando necessário).

Descrição comentada (Fig. 270 a 274):

As quatro crianças brincam na praça central (Mentoroj) da aldeia, em frente à sua casa. A brincadeira gira em torno de perseguir e fugir da 'ameaça', encarnada pelo menino maior (8 anos) que brinca de correr atrás dos pequenos. Fazem um jogo corporal interessante em que o menino interpreta o papel de um animal feroz (que vou sugerir ser a 'onça', animal da fauna amazônica que frequentemente ronda a aldeia).



Figura 270: Crianças Kayapó, Aldeia Aukre. 2021. Em intenso jogo corporal, crianças de diferentes idades (irmãos e primos) brincam de caça e caçador, vivenciando habilidades corporais que requerem coragem e confiança, liderança e responsabilidade no cuidado com o outro; além das capacidades psicomotoras aí envolvidas: coordenação, agilidade, equilíbrio, outras. *Fotos de Clarisse Filiatre*.

Em certo momento, o maior agacha como se estivesse dormindo, permitindo às menores se aproximarem e simularem o 'ataque' provocando-o e trepando em suas costas. Devagar, levanta o quadril fazendo as crianças caírem de suas costas e começarem a correr da perseguição, gritando em fuga.



Figura 271: Frames de vídeo onde se pode ver as crianças em suas dinâmicas relacionais e corporais. Aldeia Aukre, 2021. *Fotos de C. Filiatre.*



Figura 272: Crianças Kayapó brincam de caça e caçador, experimentando jogos corporais de contato em que o irmão maior brinca de carregar os menores às cavalinhas para, em seguida, derrubá-los. As quedas são à sério, mas parecem o fazer com agilidade e confiança animados com o desafio de dominar "a fera". Aldeia Aukre. 2021. *Fotos de C. Filiatre.*

O pequeno (2 anos) brinca junto; totalmente integrado, imita as meninas subindo nas costas do menino maior, sendo também derrubado e sai correndo em fuga 'da onça'. Apesar do menino ser cuidadoso, a queda no chão é real e surpreende que as meninas não se abalem; pelo contrário, dão muitas risadas e repetem o 'ataque e a fuga'.





Figura 273: Frames de vídeo onde se pode ver as crianças em suas dinâmicas relacionais corporais. Aldeia Aukre, 2021.



Figura 274: Frames de vídeo, crianças em suas dinâmicas relacionais corporais, brincando de caça e caçador. Aldeia Aukre, 2021

O pequeno também tenta subir nas costas do menino 'enfrentando a onça', e é ajudado por aquele, segurando-o com cuidado 'às cavalinhas', ciente da diferença de idade e dos cuidados necessários; entretanto, também simulando a queda e a perseguição ao pequeno, que sai correndo em fuga. O pequeno também cai no chão e, mesmo numa das ocasiões que parece se machucar um pouco, não se abala, levanta e continua a brincar como os outros.

O jogo se dá em um diálogo corporal intenso, que mede forças e exige agilidade e perspicácia, testando a compreensão e domínio da linguagem corporal de todos. A brincadeira é criada e transformada dentro da própria espontaneidade do jogo, com 'regras' implícitas segundo os papéis vividos, rapidamente assimilados e experimentados. Ao mesmo tempo, exercitam a parceria e a solidariedade ao se unirem para enfrentar a 'onça'; medindo forças, mas também confiando na criança maior, que dosa o 'ataque da onça' na medida da idade/capacidade física das crianças menores.

A brincadeira demonstra, ainda, um exemplo do modo como os pequenos são cuidados por outras crianças maiores, em um agrupamento etário vertical, na qual o jogo corporal torna-se a linguagem de comunicação que permite criar condições criativas de aprendizagens diversas: a imitação, a parceria, a criatividade, o exercício da iniciativa e da liderança, e mais as tantas habilidades psicomotoras envolvidas.

Microsocialidades:

* Agrupamento: agrupamento etário vertical e de gênero, integrando meninos e meninas da mesma família. * Vivências/Aprendizagens psicomotoras: coordenação motora, organização espaço-temporal, equilíbrio, diálogo tônico, força e agilidade.

Socialidade: criatividade, cooperação, iniciativa, autonomia, confiança, liderança e responsabilidade no cuidado com o outro.

Episódio: (13: a,b,c) – Grupo de *mekurerere* – pilando sementes.
Data: 28/09/2021
Conteúdo: Grupo de meninas em círculo, pilando sementes.
Local: à sombra das mangueiras, área ao fundo das casas.
Sujeitos: Cinco *mekurerere* (5 a 12 anos).

Situação comentada (Fig. 275 e 276):

Cinco meninas sentadas em roda, reunidas em torno da atividade de pilar sementes. Ao centro da roda, uma pedra preta grande e lisa serve de apoio às sementes onde são maceradas por uma das meninas, utilizando uma outra pedra de pilão; enquanto as outras acompanham atentas. Uma das meninas se utiliza de um pequeno pilão e socador de madeira, realizando a mesma tarefa. Conersam baixinho durante a brincadeira, e se observa entendimento mútuo e concordância do que cada uma faz, em aguardar sua vez de pilar ou a realizar outras tarefas que vão sendo propostas no decorrer da brincadeira.



Figura 275: Grupo de mekurerere – Brincando de pilar e macerar sementes no pilão de pedra. População Kayapó, 2021. *Fotos de C. Filiatre.*

A atividade que se propõem faz parte das práticas sociais, explorando a tradição de sua cultura em que é frequente as mulheres usarem o pilão, o que as crianças reproduzem com motivação e de modo criativo. Nesse sentido, interessante notar o surgimento de certas brincadeiras em acordo com as estações da natureza ao longo do ano e as possibilidades que cada uma delas oferece: certas sementes, frutos, mais ou menos chuvas, e tantos outros exemplos; demonstrando um estreito diálogo com a natureza do entorno da aldeia, do mesmo modo como ocorre com o ritmo e tempo da vida no cotidiano da aldeia para a produção do sustento.



Figura 276: Mekurerere brincando de pilar sementes. Aldeia Aukre (2021). *Foto de C. Filiatre*

É frequente essa situação de poucos, ou mesmo apenas um brinquedo, ou objeto transformado em brinquedo, a ser compartilhado por um grupo de crianças reunidas, sendo raro presenciar qualquer disputa hostil; pelo contrário, é notável a forma de organização e negociações para o usufruto coletivo do momento. Quer dizer, não só o brinquedo em si é importante, mas ainda mais valorizada, a oportunidade por ele criada para inventarem brincadeiras, *re*produzirem sua cultura e se divertirem juntos; o que também suscita o exercício da criatividade e do convívio solidário com autonomia, cooperação, sem a necessidade de intervenção dos adultos; ou, menos ainda, da 'animação' destes propondo brincadeiras e atividades.

Eventualmente, a mãe ou mulher da família pode demandar alguma tarefa às *mekurerere* (5 a 12 anos), mas será como oportunidade de aprendizagem e adequada à sua idade. Na maior parte das vezes, é realizada com interesse e de modo lúdico, em pequenos grupos onde há troca de experiências, partilha e o aperfeiçoamento da aprendizagem ocorrerá progressivamente, à medida em que pratica ao longo desse período de suas vidas.

Microsocialidades:

Aprendizagens psicomotoras: coordenação motora fina, organização espaço-temporal, habilidade e domínio das técnicas corporais próprias à essa prática social.

Socialidade: criatividade, partilha, iniciativa, autonomia, cooperação, confiança, liderança. *Re*-produção e transformação cultural de práticas sociais.

Episódio: tecido pintado como corpo

Na atualidade, a partir da pintura em tecido, algumas aldeias produzem itens que são comercializados, como bolsas, camisetas, telas, calçados, emtre outros; e representam uma possibilidade de fonte de renda, apesar da dificuldade no trânsito entre aldeia e cidade. Mesmo em meio a imensas dificuldades logísticas, na Aldeia Aukre essa comercialização é facilitada pela Associação Pykôre, fundada a partir da organização de algumas aldeias Kayapó parceiras, a fim de auxiliá-los na intermediação com a cultura dos brancos, pessoas e instituições nacionais e internacionais; assim como, dar apoio aos indígenas na comercialização de seus artesanatos, e também quando estão na cidade. Durante a etapa de campo, apoiar a produção da pintura em tecido foi uma maneira de facilitar minha aproximação com as mulheres e estreitar os laços com parte delas,

no sentido de favorecer o andamento do estudo na aldeia e aprender com elas um pouco do universo das mulheres e do funcionamento daquela sociedade (Fig. 277 e 278).



Figura 277: Pintura em tecido, caprichosamente feita por mulher Kayapó, em sua casa. Aldeia Aukre (2021). *Foto de C. Filiatre.*

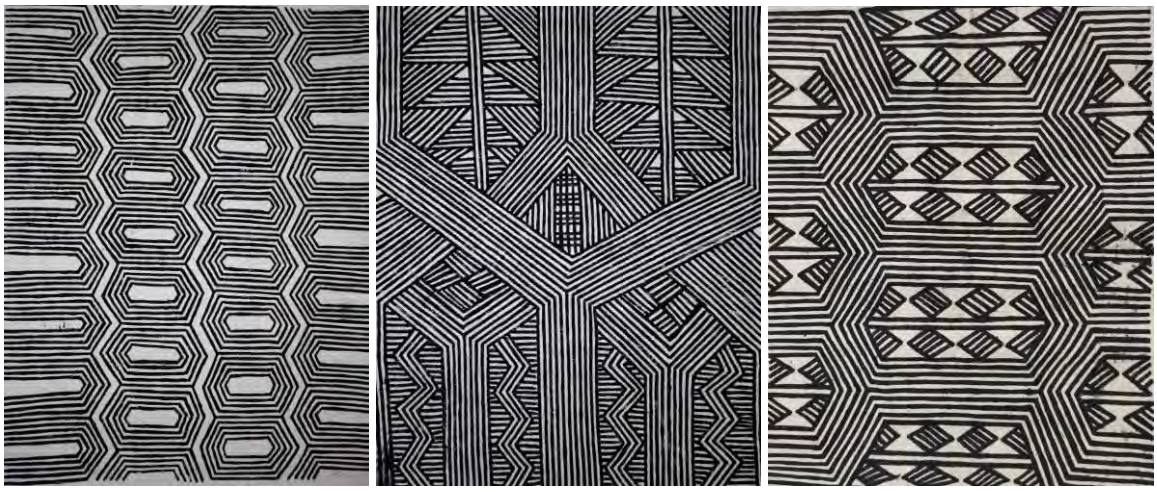


Figura 278: Exemplos das pinturas Kayapó aplicadas em tecido, produzidas pelas mulheres durante as oficinas organizadas pela pesquisadora durante o campo. As telas produzidas foram destinadas à comercialização como fonte de renda familiar, ação facilitadora na integração com as mulheres da aldeia. Aldeia Aukre/PA, 2021. "O tecido também constitui um corpo, igualmente fabricado pela pintura".

Em seu estudo imagético das pinturas Kayapó-Xikrin, Bruna Keese Santos destaca a importância do belo para essa sociedade; e o modo como reconhecem beleza nas pessoas [...] conectando-a a "aspectos como harmonia, simetria e proporção, fatores extremamente relevantes na concepção da pintura corporal. A adequação a determinado padrão, tanto na pintura como na produção de adornos, está relacionada com esses rígidos critérios da noção de beleza" (Santos, 2019).

> A importância do belo está presente em todo e qualquer processo produtivo no universo xikrin, visto que o belo é percebido como o produto final de um longo e complexo encadeamento de relações sociais [...]. A beleza, assim, poderia ser vista como a ponta de uma trama em que se tece uma estética, uma ética e uma ontologia indígenas (Gordon, 2011, p. 219).

A mesma desenvoltura se observa nas crianças pequenas, que se lançam com intensa motivação e alegria na exploração e descoberta dessa 'nova brincadeira'. Como as crianças pequenas acompanham as mães em suas tarefas cotidianas, também estão presentes na atividade de pintura em tecido. A partir da observação livre de suas mães, diante da superfície em branco, as crianças também iniciam a pintura demarcando a área em duas ou mais partes (Fig. 279 a 283).



Figura 279: Crianças Kayapó reproduzem pintura em tecido.





Figura 280: Frames de vídeo em que crianças Kayapó pintam em tecido, usam pela primeira vez tinta de tecido. São caprichosas e desenvoltas, demonstrando autoconfiança e criatividade. Aldeia Kayapó, 2021.



Figura 281: Sequência de framer de atividade de pintura em tecido pelas crianças. Essa foi uma experiência nova, e com tinta industrializada para tecido, como suas mães o fazem. Foi notável observar a desenvoltura e autoconfiança das meninas, certas do caminho de aprendizagem, no qual praticar não é errar, apenas brincar. Ainda que não tenham o domínio das técnicas, já demonstram a riqueza e criatividade na composição de elementos variados. (2021) *Fotos de Clarisse Filiatre*



Figura 282: Junto com suas mães, crianças Kayapó realizam atividade de pintura em tecido, reproduzindo a aprendizagem de prática social em transformação, transpondo a pintura corporal para outra superfície. A atividade é realizada na "Casa do Projeto", onde tínhamos mesa de apoio grande. Aldeia Aukre, 2021.

Ao analisar a relação entre pintura e suporte, Santos (2009) evidencia a compreensão de que o papel é pintado não de forma a representar um corpo ou uma pintura corporal, mas como se de fato fosse um corpo; aqui transposta a mesma noção para o tecido. Refere a análise feita por Lévi-Strauss sobre a pintura corporal kadiwéu, cujo trabalho marcou os estudos em relação às manifestações gráficas indígenas, reverberando até hoje (Lagrou; Severi, 2013). Ao descrever a atividade por ele [Lévi-Strauss] proposta a uma indígena, de pintar um motivo gráfico sobre o papel, o antropólogo afirma: "com muita exatidão, ela pintou a folha como costumava pintar um rosto. E é porque, para ela, a folha é um rosto [...]" (2008, p. 281). Nesse sentido, refere o comentário de Vidal de que "as mulheres

nunca desenham a representação de um corpo para sobre ele aplicar a pintura, pois, como percebeu, é como se a própria estampa, que preenche o papel como um todo, constituísse um corpo".

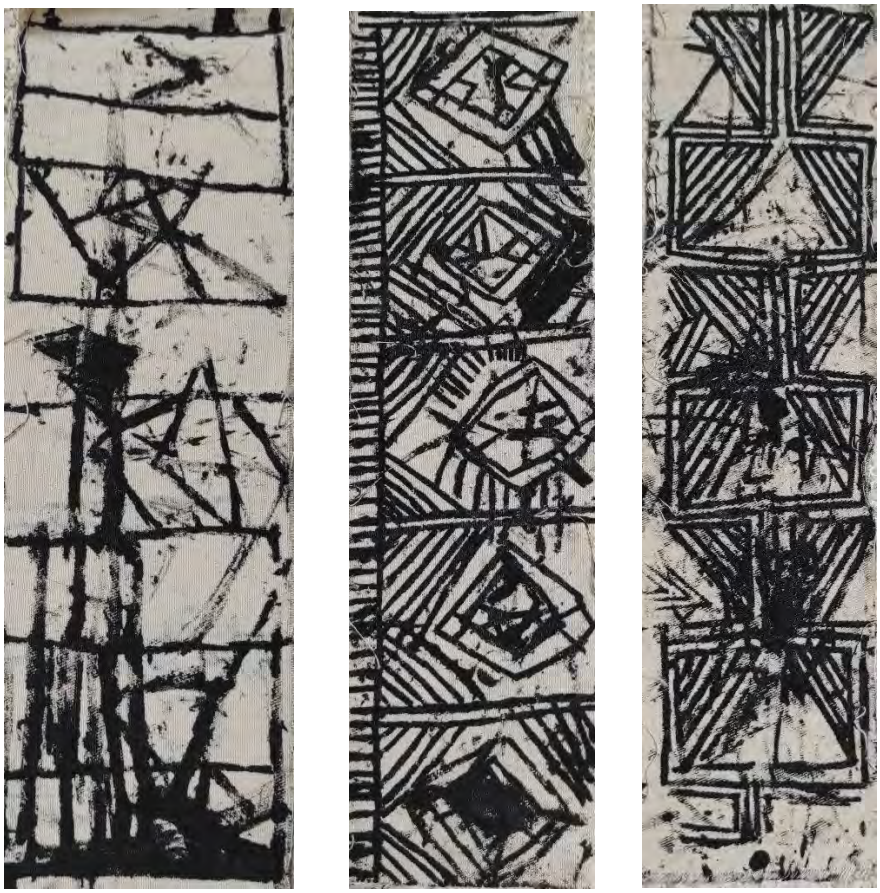


Figura 283: Bela produção das crianças em pintura sobre tecido, reproduzindo a prática social das mulheres, demonstra o processo de aprendizagem da arte da pintura entre os Kayapó. Aldeia Aukre, 2021

A relação da pintura com o suporte papel [ou qualquer outro artefato] pode ser compreendida, então, a partir da noção de corpo. Assim, sugere a formulação de que "o papel, como outros artefatos, também pode ser considerado um corpo produzido pela pintura que é aplicada sobre sua superfície" (Santos, 2019). Nas imagens das pinturas das crianças, por sua vez, pode-se observar que elas percorrem esse mesmo caminho, ao mesmo tempo em que, progressivamente, constroem sua própria noção de corpo, variável conforme suaa idade e seu correspondente desenvolvimento, refletido no domínio gradual da complexidade do grafismo e no uso da superfície.

Episódio: “Dia das crianças” (Fig. 284 a 293)

Especialmente interessante, foi presenciar a comemoração do “Dia da Criança” na aldeia. Éxemplo da incorporação de uma data que faz parte da ‘cultura do branco’, transformada pelos Kayapó dentro de suas tradições.

Evento de uma beleza única, as crianças são lindamente adornadas com diversos tipos de artefatos e recebem a aplicação da pintura corporal, com todo o capricho e competência de suas mães ou avós, como se busca demostrar no registro de imagens.

Como dito anteriormente, o esmero no domínio das técnicas corporais se traduz no *mejkumej* em que se baseia a cultura Kayapó, unindo a estética da beleza com a formação do “tornar-se Kayapó”. Processo este que se dá por meio do alimento com que as crianças são fartamente servidas, com os adereços caprichosamente preparados, com a aplicação da pintura corporal com o *moroti* e o urucum, com os óleos nos cabelos e a pintura impecável no alto da cabeça. A “cereja do bolo” fica para o olhar de deleite amoroso e a admiração com que são banhadas por toda a comunidade durante a festividade, que se torna uma verdadeira cerimônia em homenagem às crianças. Motivo inspirador para fechar esta parte do trabalho com essas imagens, que dizem mais do que infinitas palavras talvez não pudessem transmitir.



Figura 284: “Dia das crianças”. Crianças Kayapó lindamente ornadas para a comemoração que a comunidade prepara para suas crianças. São recebidas na Casa do Guerreiro, ao centro da aldeia, e especialmente cuidadas e recebem a refeição preparada por cada família. Aldeia Aukre, 2021. *Foto de C. Filiatre.*



Figura 285: “Dia das crianças”. As crianças se mantém organizadas em dois grupos, separados por gênero. *Foto de C. Filiatre.*



Figura 286: Aldeia A’Ukre. População Kayapó (2021). Assim que as crianças se sentam em círculo, as mães começam a trazer o alimento para cada uma delas. É belo de ver, o movimento das mães saindo de suas casas e se dirigindo na direção da Casa do Guerreiro, trazendo o alimento para seu(sua) filho(a). *Fotos de C. Filiatre.*



Figura 287: Crianças Kayapó. Aldeia A’Ukre (2021). As crianças sentam-se em círculo, em grupos separados por gênero; e recebem de seus pais alimentos como: açaí, macarrão, peixe assado, e até refrigerante, que gostam muito. *Fotos de C. Filiatre.*



Figura 288: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre (2021). *Fotos de C. Filiatre.*



Figura 289: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre. 2021



Figura 290: Por meio da pintura corporal, do alimento, do olhar, o corpo da criança é 'produzido'. *Foto de C. Filiatre.*



Figura 291: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre. 2021



Figura 292: Dia das Crianças Kayapó, na Aldeia Aukre. População Kayapó (2021). *Fotos de C. Filiatre*



Figura 293: Dia das Crianças Kayapó. Aldeia Aukre (2021). *Foto de C. Filiatre*

Considerações finais

Relações sociais e o brincar-viver da criança indígena: espaço-tempo de vida

Apesar de não ser objeto da presente investigação o aprofundamento de discussões conceituais e metodológicas sobre a importância da qualidade da relação mãe-bebê no/para o desenvolvimento infantil, a utilização de referenciais metodológicos de estudos etológicos, com o suporte das metodologias audiovisuais, aplicados aos dados produzidos na investigação empreendida nos permitiu, por meio de uma análise fina de interações das crianças, identificar e eleger as práticas sociais (brincar, aprender e cuidar) e as microsocialidades afetas à relacionalidade das crianças enquanto rede de relações sociais entrelaçadas presentes na cosmopráxis indígena; possibilitando assim, caracterizar o *brincar-viver* próprio à infância indígena, seu espaço-tempo de vida.

A extensão desses métodos empregados em estudos da primeira infância nos possibilitou inferir que a organização das sociedades indígenas evidencia modos de cuidados próprios a essas culturas que atendem apropriadamente às necessidades básicas da criança; logo, favorecem seu pleno desenvolvimento, como se pretendeu demonstrar ao longo do estudo empreendido.

O estudo de campo vivenciado na Aldeia Aukre, por meio da observação participante, dos registros audiovisuais e das entrevistas realizadas nos possibilitaram, a partir da aplicação da metodologia etológica de macro e microeventos sobre os dados visuais produzidos, inferir sinalizações de que os modos de organização e práticas sociais próprios à cultura Mebêngokrê-Kayapó diferem de recomendações pertinentes às sociedades ocidentais, ao mesmo tempo em que demonstram oferecer condições bastante favoráveis ao pleno desenvolvimento do bebê e da criança pequena. Nesse sentido, a compreensão desse povo sobre as necessidades do bebê nessa etapa do desenvolvimento também se diferencia, em diversos aspectos, das práticas geralmente adotadas nas culturas ocidentais, detalhadas ao longo do estudo a fim de trazer elementos que enriqueçam a discussão sobre o tema em questão.

A *cosmopráxis* dos povos indígenas da Amazônia é um conceito intrincado que traduz a forma como compreendem o universo, se relacionam com seu ambiente natural e social, se conectam espiritualmente com seu ambiente e reflete a profunda conexão entre suas práticas culturais e o meio ambiente onde vivem. Pode ser entendida como um conjunto de ações, rituais, valores e modos de vida que orientam suas relações internas, práticas sociais e sua relação com a natureza. Para esses povos, a cosmopráxis não apenas define sua identidade, mas também desempenha papel vital na preservação e sustentabilidade do ecossistema amazônico; sendo sua cosmovisão intrinsecamente

relacionada à comunidade, à terra e à relação com o outro. Ou seja, é uma manifestação complexa de suas crenças, valores e práticas culturais profundamente entrelaçadas com a natureza e a espiritualidade; ao mesmo tempo em que enfrentam desafios contínuos em sua busca pela autodeterminação e proteção de seus territórios.

No que se refere à conexão com a natureza, a vêem como parte integrante de sua existência e não como recurso a ser explorado. Supõem que todos os seres diferem em seus corpos e têm uma unidade do espírito, portanto, merecem o mesmo respeito e cuidado. Essa visão de mundo é evidenciada em todas as diversas práticas sociais cotidianas, como: a caça, a pesca e a coleta de alimentos, que são realizadas de forma sustentável, respeitando os ciclos naturais e evitando o desperdício.

Lembremos, como visto anteriormente, do termo *multinaturalismo* que designa um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias "*multiculturalistas*" modernas. Estas se apóiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a unicidade da natureza é garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância; e a multiplicidade das culturas é gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados.

A concepção ameríndia, por sua vez, supõe uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A "cultura" ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a "natureza" ou o objeto a forma do particular[173] (Viveiros, 2002, p. 357). Assim, para os ameríndios, "o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição" (Descola, 1986, p. 120). Ou seja, "a humanidade a que o perspectivismo ameríndio se refere não é a da noção de espécie humana [*humankind*], mas a da condição reflexiva de sujeito [*humanity*]", pontua o autor.

A espiritualidade também desempenha papel fundamental na cosmopráxis indígena na Amazônia. Cada etnia possui suas próprias crenças e rituais, mas em geral, acredita-se que os espíritos dos antepassados e das entidades naturais influenciam diretamente na vida cotidiana. Por exemplo, entre os Yanomami, os xamãs desempenham um papel crucial como intermediários entre o mundo dos humanos e dos espíritos, ajudando a curar doenças, garantir boas colheitas e manter o equilíbrio na comunidade.

A noção de comunidade, por sua vez, é central na cosmopráxis indígena. As decisões são tomadas coletivamente, e a solidariedade entre os membros da tribo é valorizada. Os Kayapó, por

[173] Essa inversão, talvez demasiado simétrica para ser mais que especulativa, deve se desdobrar em uma interpretação fenomenológica plausível das categorias cosmológicas ameríndias, que determine as condições de constituição dos contextos relacionais designáveis como "natureza" e "cultura". Recombinar, portanto, mas para em seguida dessubstancializar, pois as categorias de Natureza e Cultura, no pensamento ameríndio, não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais — elas não designam províncias ontológicas, mas apontam para contextos relacionais, perspectivas móveis, em suma, pontos de vista.

exemplo, têm o conceito de *mejkumrej*, que significa viver em harmonia e em equilíbrio com os outros e com a natureza. Isso envolve compartilhar recursos, trabalho coletivo e resolução de conflitos. A cosmopráxis Kayapó valoriza a vida comunitária e a solidariedade, a troca e a reciprocidade. As decisões importantes são tomadas coletivamente, e a colaboração é essencial para a sobrevivência e o bem viver de toda a aldeia. Os Kayapó unem recursos, trabalho e conhecimento, reforçando assim os laços de comunidade. Esse senso de pertencimento e coletividade contribui para a sustentabilidade de suas práticas culturais e econômicas e a coesão social.

Ao mesmo tempo, no que se refere à luta pela autodeterminação, os povos da Amazônia têm lutado para preservar sua cosmopráxis em face das pressões externas, como a exploração madeireira, a mineração e o desmatamento. Buscam o reconhecimento de seus direitos territoriais e o respeito às suas práticas culturais e espirituais. Os Ashaninka, por exemplo, têm se esforçado para proteger suas terras e florestas, que são essenciais para a manurenção de sua cosmopráxis, e têm sido ativos na defesa do meio ambiente.

Os Huni Kuin, também conhecidos como Kaxinawá, vivem principalmente no estado do Acre/Brasil, têm sua cosmopráxis profundamente enraizada na relação com a ayahuasca, planta sagrada usada em cerimônias xamânicas. A ayahuasca é vista como ferramenta para acessar o mundo espiritual e estabelecer conexões com os antepassados, animais e seres míticos. A cosmopráxis dos Huni Kuin envolve o uso ritualístico da ayahuasca para cura, comunicação espiritual e fortalecimento da identidade étnica. Outro exemplo, são os povos Yanomami, que habitam a região na fronteira entre o Brasil e a Venezuela. Sua cosmopráxis é centrada na concepção de mundo habitado por espíritos, onde a interação com esses seres influencia as ações cotidianas. Os xamãs yanomami desempenham papel crucial na mediação entre o mundo humano e o espiritual, realizando rituais de cura, proteção e comunicação com os espíritos. A cosmopráxis yanomami reflete profunda conexão espiritual com a natureza e uma compreensão única da saúde e da doença. Os povos Ashaninka, por sua vez, vivem nas florestas tropicais do Peru e do Brasil. Sua cosmopráxis é descrita pela noção de "*Kametsa Asé*", que significa "nosso modo de ser" em sua língua. Para os Ashaninka, a harmonia com a natureza é fundamental, e eles se consideram guardiões da floresta. Sua cosmopráxis envolve práticas de manejo florestal sustentável, rituais de agradecimento à natureza e um respeito profundo pelos espíritos da floresta.

A cosmopráxis dos povos Kayapó também é um exemplo notável de como as culturas indígenas da Amazônia estão intrinsecamente ligadas ao meio ambiente e à espiritualidade. Sua profunda conexão com a natureza, o uso sustentável dos recursos naturais, a vida comunitária e a luta pela

proteção de seus territórios são componentes cruciais dessa cosmopráxis. Demonstram ainda, forte ênfase na comunidade e na tomada de decisões coletivas. As decisões importantes são discutidas e decididas em assembléias, onde os dirigentes desempenham um papel significativo. Por exemplo, a alocação de terras para a agricultura, a organização de expedições de caça e os rituais religiosos são assuntos que envolvem a participação ativa de toda a comunidade. Essa abordagem coletiva é vista como fundamental para manter a coesão e a harmonia dentro da sociedade Kayapó. Ao reconhecer e valorizar essas práticas culturais e ecológicas, podemos aprender lições importantes sobre a importância da harmonia entre os seres humanos e a natureza, bem como sobre a necessidade de proteção e apoio aos direitos indígenas na Amazônia e em todo o mundo.

No que se refere à luta pela autodeterminação e proteção do território, os Kayapó enfrentam desafios importantes em relação à preservação de sua cosmopráxis. A pressão da exploração madeireira, da mineração e do desmatamento ameaça seus territórios e modos de vida. Como resposta, os Kayapó estão engajados ativamente na luta pela demarcação de suas terras e pela proteção do meio ambiente. Um exemplo notável foi a resistência empreendida à construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, que afetaria os níveis de suas terras e recursos naturais.

Será importante ressaltar as contribuições de Marcel Mauss (1872-1950), especialmente relevantes para as reflexões e análises aqui discutidas sobre as socialidades das crianças indígenas, das quais podem ser evidenciados: o sentido de tradição e coletividade, a dimensão do cotidiano e de seus modos próprios de aprendizagem, as vivências e aprendizagens que têm a centralidade da corporeidade, os princípios de gênero e idade na classificação e organização social. Tais aspectos nos possibilitam refletir criticamente sobre a noção de "escola indígena", circunscrita à rígida relação estabelecida entre "educação formal" e espaço escolar, conforme o modelo de educação ocidental, o qual serve à reprodução e manutenção das formas hegemônicas de socialização características desse modelo. Essas circunstâncias levam as crianças indígenas a vivenciarem o conflito entre um sistema que desvaloriza suas aprendizagens e os modos de sua cultura de acercar-se dos conhecimentos; bem como, de uma visão de mundo e valores que não geram pontes de diálogo e tradutibilidade; ao contrário, provocam tensões e geram contradições nos modos de socialidades e de educação próprios de suas culturas.

Em que pese o fato do estudo da educação na antropologia ter sido relegada a um segundo plano e não se constituir objeto de especial reflexão, apesar de presente nas entrelinhas de inúmeras etnografias clássicas que descrevem com detalhes os distintos aspectos da vida cotidiana nas comunidades indígenas; não há dúvida de que a educação seja de suma importância para a

compreensão dos processos de socialização que reproduzem e atualizam as diversas tradições culturais (PÉREZ, 2007).

Aportes teóricos significativos na compreensão do fenômeno educativo são os estudos da escola sociológica francesa – final do século XIX e começo do XX – que, encabeçados por Émile Durkheim (1858-1917), seguido por Mauss nessa linha de pensamento, realizaram uma ruptura epistemológica fundamental que possibilitou transcender a visão tradicional que concebe a educação como um ato natural do ser humano, privilegiando antes seu caráter de construção social; agenciada pelas gerações adultas com a finalidade social de suscitar nas crianças os valores que a sociedade considera indispensáveis para manter a ordem e a estabilidade social (DURKHEIM, 1978).

Para Mauss (1969), o conceito de *tradição* é entendido como fenômeno social "total", intrínseco à vida cotidiana das comunidades indígenas e desempenha o mesmo papel dos saberes transmitidos nos espaços da educação instrucional: socializar as novas gerações. Ou seja, a ação educativa nessa abordagem, diferentemente ao modelo hegemônico em que é delimitada à escola e às relações preestabelecidas entre 'professor e aluno', é analisada fora do lugar institucionalizado. A educação, em seu sentido mais amplo de tradição, passa a ser compreendida como parte fundante das relações sociais, acontecendo a qualquer momento e em todos os lugares, sem a concepção de agentes educativos especializados e instituição certificadora.

A tradição, nesse sentido, transcende a ideia convencional de educação formal e permite visualizar as formas de transmissão e (re)produção educativa na dimensão do cotidiano como verdadeira pedagogia nativa, contínua e intencional, expressa nas diferentes manifestações socioculturais. Essa perspectiva ampla da educação indígena, que supera o modelo de estruturas institucionais, é fundamental para entender e reconhecer outras formas diversas de transmissão, de atividade cognitiva e aprendizagem cultural; nas quais as crianças exercem importante protagonismo e contribuem renovando as tradições, imersas em uma organização social que reconhece e legitima sua autonomia e criatividade.

Necessário, portanto, pensar na desconstrução dessa relação com o fim de buscar no contexto amplo da educação e do cotidiano social, alternativas de levar a cabo um processo educativo infantil que reformule a condição hegemônica de certificação do conhecimento pela escola e dos processos sociais de escolarização que pautam os modos ocidentais de relações sociais.

Outro aspecto relevante nas contribuições de Mauss é a ênfase na corporeidade como meio de transmissão da tradição cultural. O autor ressalta que as crianças indígenas aprendem e internalizam práticas culturais por meio da imitação corporal; sendo o corpo considerado como entidade ativa nesse

processo, por meio do qual diferentes *habitus* culturais são recriados e atualizados, delineando diferentes formas de ser e agir socialmente. Nesse sentido, a legitimidade das falas infantis nas sociedades indígenas [nosso conceito sociológico de *dar voz* à criança] é também corpórea, tátil-cinestésico-expressiva, se faz presente corporalmente.

Além desses aspectos, Mauss (1991) desenvolve ainda original interpretação do corpo demonstrando que, para além de sua natureza biológica e orgânica, compreende a noção de corpo como um fato social e cultural; a partir do qual, cada sociedade dispõe/disporia de distintas "técnicas corporais", aprendidas e incorporadas por seus membros (*Ibid*, p. 338-355).

A partir dos anos 70 desenvolve-se intensa produção teórica no Brasil no âmbito da etnologia indígena, no que se refere à centralidade da corporeidade indígena amazônica como linguagem social dessas culturas, veículo de construção das relações sociais e recriação do mundo simbólico intrínseco à cosmopráxis indígena, conforme tema desenvolvido anteriormente (capítulo 3). Importante referência, no pioneiro artigo de Seeger e Viveiros de Castro – *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*, os autores propõem os conceitos de corporalidade e de construção de pessoa como princípios de organização social, como "matriz de significados e objeto de significação social" (Seeger; Da Matta; Viveiros de Castro, 1979).

Nesse sentido, no intuito de compreender a concepção social de infância e seus modos próprios de viver e aprender, Cohn faz importante consideração: "[...] se a questão é entender como uma sociedade dada pensa a infância, sua diferença em relação à idade adulta, à maturidade e ao processo da formação de seus membros, é ela [a noção de pessoa e de corporalidade] quem fornece as melhores indicações (Cohn, 2001, p. 25).

Entretanto, convém destacar que, de acordo com os conceitos desenvolvidos por Mauss, as crianças exerceriam 'passivamente' a "imitação" dos adultos, numa atitude de "receptoras da tradição cultural"; equívoco já pacificado na compreensão das crianças como sujeitos, atores sociais, co-produtores de suas culturas, influenciando os circuitos de informação e comunicação que elas próprias ajudam a agenciar, conforme se buscou demonstrar no presente estudo em que o brincar vai muito além das simples imitações do mundo adulto. Seria antes, uma construção criativa de significados e ressignificações do mundo social que compartilham; compreendendo o papel que as crianças cumprem em sua própria formação, como agentes de seu próprio processo educativo, no raciocínio, na lógica e nos significados que constróem; fazendo escolhas, tomando iniciativa e decisões a partir de sua auto-organização e/ou organização coletiva das crianças entre si. Possuem ainda, uma significativa mobilidade social, o que lhes permite ter acesso a diferentes âmbitos socioculturais.

Portanto, entender a criança como *sujeito histórico-cultural* é atentar para o fato de que esta contribui ativamente na produção do conhecimento e da cultura à qual integra participando ativamente; logo, de sua formação como pessoa, como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Processo esse de constituição de sua subjetividade, pela apreensão de signos e significados, a qual é construída socialmente na relação da criança-sujeito com o outro, mediada pelas linguagens e pelo contexto histórico-cultural. As relações sociais que estabelece a inserem dentro de esferas de representação social no qual ocupa seu papel de agente dentro daquela sociedade.

A subjetividade se apresenta, portanto, como sendo essencialmente social, ou seja, socialmente construída. É, pois, nesse sentido que Deleuze e Guatarri rejeitam a noção de um sujeito abstrato e universal, enfatizando a formação da subjetividade como um processo histórico e cultural. Para os autores, a subjetividade não é fixa, mas fluida, e não está limitada à interioridade do sujeito. Eles introduzem o conceito de "subjetividades sem sujeitos," destacando a descentralização da relação sujeito-objeto. Assim como reconhecemos que as subjetividades são construções sociais, da mesma maneira, podemos conceber a aprendizagem como uma produção coletiva; notadamente, nas sociedades indígenas.

Nesse sentido, conforme se buscou evidenciar no presente estudo, o convívio no cotidiano de vida das crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó da Aldeia A'Ukre, enquanto modelo de sociedade fundada na coletividade e de ethos não escolarizado, nos possibilitou demonstrar diversos aspectos relevantes evidenciados a partir dos seus modos de vida, de socialidade e educação nativa, como: a curiosidade da criança, seu vínculo seguro e autonomia progressiva, a rica experimentação corporal, a criatividade que transborda, o desenvolvimento progressivo de habilidades, as aprendizagens no fazer cotidiano, o senso de pertencimento a um território e coletividade da qual participa e exerce ação social reconhecida e legitimada, a apropriação de valores que fomentam o bem viver comunitário e favorecem a conexão orgânica ao ambiente natural que a circunda, as capacidades de escolha e de inciativa favorecendo a autoconfiança e, ao mesmo tempo, a alteridade expressa em comportamentos de cooperação, reciprocidade e organização coletiva, e tantos outros. "Essa é uma visão que situa o ato de adquirir conhecimento em outra dimensão, valorizando a atitude infantil como elemento importante na construção de significados e no processo de aprendizagem cultural" (PÉREZ, 2007).

Interessantes contribuições também são encontradas em Jean Lave (1991), que desenvolve a noção de "pensamento cotidiano", no qual a atividade cognitiva está intrínsecamente ligada às ações sociais do cotidiano enquanto relações constitutivas e geradoras de experiências e conhecimentos;

corroborando a compreensão desenvolvida no presente estudo de concebermos as relações sociais cotidianas das crianças indígenas como fontes criadoras de saberes, conhecimentos.

Por sua vez, os diversos elementos enunciados, intrínsecos às cosmopráxis indígenas, evidenciam os conceitos de alteridade e socialidade como fundamentos das relações sociais cotidianas das crianças indígenas amazônicas; os quais favorecem o exercício do convívio com a diversidade cultural, étnica e ambiental que as rodeia, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais que as conectam às suas comunidades e tradições. Esses elementos são cruciais para a preservação das culturas indígenas amazônicas em um mundo cada vez mais globalizado e em constante transformação.

Diante do exposto, podemos inferir que o modo das culturas indígenas lidarem com a *diferença* é diversa das sociedades ocidentais, talvez mais inclusiva e fluida, remete à horizontalidade e favorece à multiplicidade das relações sociais, entre humanos e não humanos, onde dialoga com a noção deleuziana de *rizoma* – rede de elementos interconectados de forma não hierárquica e não linear que permite a multiplicidade de conexões; e também com a noção de *plano de imanência* – enquanto espaço conceitual no qual todas as possibilidades e relações são consideradas potencialmente.

Tais conceitos promovem uma abordagem mais aberta e diversificada do mundo, não hierárquica e não linear ao pensamento; proporcionando uma mudança de paradigma na forma como compreendemos o pensamento, a existência e o conhecimento. Gera, desse modo, uma pluralidade de perspectivas, em que o ser humano não é o único centro de perspectiva, tão pouco o único sujeito de conhecimento. À semelhança, Viveiros argumenta que as diferentes perspectivas indígenas criam uma multiplicidade de realidades, em que a humanidade também aqui, não é o único centro, o que contrasta com a visão eurocêntrica que coloca o ser humano como o único sujeito de conhecimento. Essa perspectiva múltipla e descentralizada se alinha com a filosofia de Deleuze, que rejeita a centralidade do sujeito humano e enfatiza a pluralidade das perspectivas.

Daí se depreende que o perspectivismo ameríndio se assemelha à ideia deleuziana de que a realidade é composta por multiplicidades, onde cada elemento possui uma singularidade própria, e a diferença é inerente à natureza das coisas. Nessa rede de interconexões conceituais, também o *devir* é um conceito central em sua análise, pois refere que as entidades estão constantemente se transformando e se relacionando umas com as outras, estão constantemente em um estado de devir, ou seja, em processo de transformação e fluidez. Aí também, as teorias dialogam, onde Viveiros propõe a noção de metamorfose que, no âmbito do perspectivismo – a transformação simultânea da forma, da substância e do vivido corporal em função da relação com o outro – é a contrapartida "experiencial" de

uma epistemologia perspectivista; é a experiência de uma alternância de pontos de vista. O reconhecimento da alteridade poderá, inclusive, ser passo importante para construir uma sociedade mais justa e igualitária em direitos; aí também incluídos os direitos da natureza.

Nesse sentido, o estudo de campo realizado na Aldeia A'Ukre/PA possibilitou melhor compreender como ocorrem e se interconectam alteridade e socialidade na cosmopráxis cotidiana das crianças indígenas amazônicas Mebêngokrê-Kayapó, na qual puderam ser identificados alguns dos diversos elementos cosmológicos [anteriormente mencionados] presentes nas culturas indígenas amazônicas. Partindo de abordagem interdisciplinar e transdisciplinar entre as Ciências Sociais e a Educação, na perspectiva rizomática da filosofia da multiplicidade de Deleuze e Guatarri, a intenção sempre presente foi de criar encontros em busca do diálogo profícuo entre fundamentos nas ciências sociais e humanas; lançando mão de metodologias complementares entre essas ciências, como: a observação participante, os registros audiovisuais realizados de suas práticas e relações sociais cotidianas, as análises de macro e microeventos relacionais que possibilitaram a identificação de microsocialidades; inspirada nos estudos etológicos anteriormente empreendidos (SILVA, 2003). Desse modo, exploramos como esses aspectos fundamentais da experiência humana da criança são forjados na complexidade das culturas e modos de vida indígenas.

Alteridade, muito mais que um conceito, é uma prática que consiste, basicamente, em colocar-se no lugar do outro. Em latim, a origem da palavra alteridade está na palavra *alteritas*. O radical *alter* significa "outro", enquanto *itas* remete a "ser", ou seja, em sua raiz, alteridade significa "ser o outro"**.** Segundo o dicionário *Aurélio*, alteridade significa "qualidade do outro ou do que é diferente" e, filosoficamente, "caráter diferente, metafisicamente"**.** Ou seja, reconhecer que existe 'o outro', a diferença, também importante em sua singularidade; assim como, existem culturas diferentes e que merecem respeito em sua integridade; o que pressupõe a compaixão, na medida em que o princípio é o *bem viver.*

Assim que, alteridade é a capacidade de refletir e valorizar a diversidade cultural, étnica e social, além de estabelecer relações respeitosas com o outro. Nas comunidades indígenas amazônicas, a alteridade é derivada da forma como as crianças são formadas, constituídas enquanto sujeito, educadas. Desde cedo, as crianças indígenas aprendem a respeitar a pluralidade étnica existente em suas comunidades, interagindo com pessoas de diferentes grupos culturais, participando de rituais, cerimônias e atividades cotidianas que envolvem o observar, imitar e aprender fazendo com o outro, com seus pares de idades diversas e nas relações iintergeracionais, no exercício da linguagem própria de seu *brincar-viver*. Ou seja, [a alteridade] faz parte das dinâmicas relacionais cotidianas das crianças

entre si, expressa em diversas microsocialidades, como: no exercício de negociação e solução pacífica de problemas; na composição dos grupos de idades diferenciadas que ensejam a compreensão, a solidariedade e cooperação constantes, movidas a solidariedade e respeito no convívio estreito e cotidiano com várias gerações e seus conhecimentos diversos; na linguagem simbólico-vivencial de suas explorações e descobertas criativas, e tantos outros exemplos.

Essa exposição constante à diversidade cultural contribui para a formação de identidades flexíveis e adaptáveis, fundamentais para a sobrevivência em um ambiente dinâmico e mutável; bem como, para a construção de uma compreensão mais ampla do mundo e para a preservação de suas tradições. Portanto, reconhecer e valorizar a cosmopráxis das crianças indígenas poderá ser contribuição fundamental para a promoção da diversidade cultural e a proteção do patrimônio humano e ambiental da região amazônica; e também, não menos importante, para evidenciar modos diversos de socialidades, de construção de conhecimentos e de outras formas de viver a infância e de educação das crianças, para além do modelo de sociedade escolarizada.

A socialidade, por sua vez, é o elemento integrador que conecta as crianças indígenas às suas comunidades e às gerações passadas. Por meio das práticas sociais, elas aprendem a importância das relações interpessoais e, por sua vez, da colaboração como elemento de coesão social. As atividades cotidianas, como a pesca, a agricultura na roça, a caça e a coleta, os rituais , o banhar/nadar todos juntos e lavar as roupas no rio, o brincar livre, receber a aplicação da pintura em seu corpo e praticá-la entre seus pares e em suas bonecas ou outras superfícies como o tecido ou o papel, envolvem a cooperação entre as crianças, seus pais e outros membros da comunidade. Essas experiências não apenas fortalecem os laços sociais, mas também ensinam princípios éticos, estéticos e morais (*mejkumrej*), como a partilha, a solidariedade e o respeito pela natureza, pelo outro, humano e não humano, visíveis e invisíveis. As crianças aprendem que a socialidade está intrinsecamente ligada à sustentabilidade ambiental, uma vez que suas práticas cotidianas e de sobrevivência dependem amplamente da preservação dos recursos naturais e de suas relações.

As crianças indígenas amazônicas representam, portanto, um grupo cultural singular que vive em intrínseca e harmoniosa relação com a natureza, co-criadoras de uma complexa teia de relações sociais. Por meio da observação e estudo de suas práticas e relações sociais cotidianas, pudemos melhor compreender como a alteridade e a socialidade ocorrem em suas vidas cotidianas, enquanto importantes elementos socioculturais que atuam para a reprodução e renovação de suas tradições e práticas culturais que sustentam suas comunidades. Não menos importante, melhor compreender

também como se desenvolve esse profundo senso de coletividade e pertencimento, construindo identidades coletivas e individuais em seu contexto cultural específico.

Assim que, a cosmopráxis indígena ajuda na compreensão de como a alteridade é constituída. Para as crianças indígenas amazônicas, a terra, a natureza e todos os seres que co-habitam o planeta são considerados parte de um sistema interdependente. Essa 'visão holística' do mundo enfatiza a coexistência e a interconexão entre os seres vivos; na qual a criança se compreende como integrada a todas as formas de vida. Assim, desde cedo, aprendem a valorizar a diversidade e as interaçóes entre os diferentes elementos do mundo que as rodeia. Por outro lado, a vida cotidiana das crianças indígenas ocorre dentro de comunidades estreitamente unidas. A socialização acontece de maneira orgânica, por meio da participação integrada em atividades comunitárias cotidianas; ou seja, na intensa participação em praticamente todas as atividades da comunidade, de acordo com as capacidades correspondentes às diferentes idades. Nessas práticas sociais, as crianças são constantemente expostas ao convívio entre seus pares, de todas as faixas etárias; como também, com diferentes gerações, vivenciando o ciclo de aprendizagem intergeracional, cada uma com seu conhecimento e perspectivas únicas. Isso promove uma compreensão profunda da diversidade geracional e da interdependência social.

A transmissão de conhecimento entre as gerações ocorre principalmente por meio de narrativas e mitologia indígena. As histórias compartilhadas contêm lições morais, códigos éticos e informações sobre as relações entre humanos e seres da natureza. As crianças aprendem a apreciar a riqueza das histórias que expressam a pluralidade de experiências e pontos de vista, desenvolvendo assim uma maior sensibilidade à alteridade. Ao mesmo tempo, são frequentemente envolvidas em processos de tomada de decisão na comunidade, desde pequenas tarefas até contribuições significativas para questões comunitárias. Isso também fortalece seu senso de pertencimento e sua compreensão da importância da socialidade na resolução de problemas e na construção do bem viver coletivo.

Importante notar ainda que, nas últimas décadas, a vida das crianças indígenas na Amazônia tem sido influenciada pela introdução da educação formal em suas comunidades e pelo contato com a sociedade externa. Embora possa ter trazido benefícios, também apresentou desafios à preservação de suas tradições culturais. A escola desempenha um papel crucial na negociação entre a cosmovisão indígena e as influências externas, em um 'jogo de forças' desigual entre as partes, na medida em que um dos lados acolhe as experiências do "modo do branco de educar", enquanto o outro lado, o branco, desqualifica de diferentes maneiras os modos próprios do educar indígena, ao desrespeitar

seus processos próprios de aprendizagem, ao interferir no espaço-tempo cotidiano das crianças na aldeia: na participação das crianças em suas práticas sociais cotidianas, nas quais se dão as aprendizagens educativas entre pares e no convívio intergeracional; no exercício da aprendizagem pela observação, pela imitação e experimentação criativa; nos ritmos e fluxos do cotidiano da aldeia; em seus modos próprios de organização dos grupos etários e de gênero; nas relações horizontais que permitem o exercício da tomada de iniciativa e da autonomia; nas práticas sociais que favorecem o fortalecimento do vínculo, logo, o senso de pertencimento a uma coletividade, onde o território passa a ser *lugar*.

Conclusão

Foi longo e laborioso o caminho percorrido na construção do campo argumentativo desenvolvido; por vezes árduo, mas também inspirador ao revelar preciosidades das culturas infantis da Amazônia indígena. Inspirada na perspectiva rizomática de Deleuze e no perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro, os referenciais forneceram elementos reflexivos e interpretativos que ajudaram na compreensão dos contextos de vida comunitária da criança indígena e de sua cosmopráxis forjada em seu universo de relacionalidades e socialidades compartilhadas na aldeia. As palavras com que aqui pretendo acompanhar este caráter conclusivo não colocam, porém, um ponto final nesse processo crítico-reflexivo e colaborativo, que segue aberto. A intenção é apontar algumas evidências relevantes aos estudos das infâncias indígenas e às contribuições recíprocas entre sociedades; assim como, possíveis e diversos desdobramentos encontrados durante esse caminhar.

O estudo das relações sociais na pequena infância, e as possíveis contribuições do *livre brincar / brincar-viver* das crianças indígenas, encontrou motivação diante da reduzida, apesar de crescente, literatura acadêmica das últimas décadas e de diversos dados de realidade afetos à invisibilidade das infâncias brasileiras, diante da necessidade de dar relevo a seus contextos de vida, especialmente às crianças indígenas. Assim também, o pouco conhecimento e as reduzidas pesquisas acerca de quem sejam as crianças pequenas e suas especificidades, educativas e sociais, do que seja o protagonismo na realidade de suas infâncias em contextos culturais de vida comunitários e regenerativos indígenas e de ecovilas; seus processos próprios de educação e produção de conhecimento, na perspectiva das Ciências Sociais; nas quais sejam consideradas enquanto atores sociais e produtores de conhecimentos e de socialidades; logo, partícipes ativos de sua cultura. Mas, ainda mais especialmente, pela riqueza dessas culturas que possibilita rever contribuições recíprocas de um diálogo intercultural profícuo entre sociedades, no que tange à sua condição de singularidade, à

constituição de suas subjetividades, sua participação em práticas sociais e educativas e, no desdobramento, ao reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e outros modos de educação em contextos culturais diversos e regenerativos, ou seja, em que *a vida crie condições favoráveis à vida.*

Partindo de um percurso investigativo que atravessa diversas perspectivas – paradigmática, sociohistórica, epistemológica, filosófica e antropológica – buscou-se delinear possíveis campos de interseção na horizontalidade de um diálogo entre esses domínios do conhecimento, no intuito de alargar os horizontes crítico-reflexivos do estudo acerca do complexo e multifacetado tema dos povos ameríndios e das culturas infantis próprias às crianças da Amazônia indígena. Para isso, empreendeu-se breve aproximação às cosmopráxis dos povos ameríndios de Abya Yala e seus princípios de vida, destacando a concepção do *viver bem* ameríndio. Tratou-se também de abordagem concisa, mas tão enriquecedora quanto pungente, do contexto sociohistórico da colonização e (re) existências dos povos originários do Brasil, evidenciando aspectos relevantes do genocídio e etnocídio da colonização contra as nações indígenas originárias desse continente; realidade que se vê reproduzida no país até os dias atuais por meio de instrumentos enraizados no processo sociohistórico da modernidade-colonialidade (faces da mesma moeda).

Os referenciais que tratam da perspectiva decolonial trouxeram a possibilidade de clarificar os mecanismos de perpetuação do modelo colonizador entranhado na estrutura da sociedade brasileira, com danosas consequências às condições de vida e sobrevivência dos povos originários, sustentando a violação de seus direitos, ainda na atualidade. A colonialidade, enquanto matriz colonial de poder constitutiva da modernidade, permanece ainda hoje como dimensão simbólica do colonialismo e parte do projeto civilizatório da modernidade, mantendo a lógica das relações de dominação entre os saberes, entre os diferentes modos de vida e visões de mundo, diferentes grupos humanos e Estados-Nação, como *um padrão ou uma matriz colonial de poder* difundida ao longo do tempo, de diferentes formas e nas diversas esferas da vida social. A perspectiva do Pensamento Decolonial surge da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica; como resistência e proposição dos povos historicamente silenciados pela modernidade-colonialidade.

Nesse sentido, a partir da aproximação às culturas indígenas e regenerativas, essa perspectiva trouxe importantes contribuições com elementos reflexivos sobre a decolonização da educação e de sua responsabilização pelo reconhecimento da importância da sociobiodiversidade planetária, da cosmopráxis e dos conhecimentos dos povos originários da Amazônia indígena brasileira, em prol da preservação da Vida. Não menos importante, ainda que de modo conciso, foi intenção contribuir com a

difusão e fortalecimento dos fundamentos para a construção de um novo paradigma civilizatório sustentado no *viver bem*; logo, evidenciando o *brincar-viver* próprio às culturas infantis indígenas.

Outro aspecto do confronto civilizatório 'entre mundos' a que se buscou dar visibilidade, diz respeito ao tema da sustentabilidade da vida no planeta, evocando questões ecológicas como tema sensível e de absoluta importância à manutenção da existência das sociedades ameríndias; em que o *ethos* predatório e excludente de nossa cultura ocidental moderna entra em rota de colisão com os modos de vida e visão de mundo dos povos originários.

Desse modo, esteve presente a intenção de inserir o universo das infâncias indígenas em seus reais contextos sociohistóricos, culturais e epistemológicos de vida, na medida em que as crianças realmente sejam compreendidas como sujeitos histórico-culturais de seus processos de vida. Ou seja, além da importância e toda a beleza de seus protagonismos, podermos melhor dimensionar o esforço a que precisaram, e ainda precisam, empreender a fim de preservar suas culturas e, por vezes, suas próprias vidas.

Por sua vez, no que tange às convergências, divergências e os intercâmbios possíveis entre as culturas infantis indígenas e a educação infantil em contextos sociais não indígenas, se reconhece que as culturas indígenas amazônicas e as culturas regenerativas associadas a ecovilas e comunidades intencionais apresentam convergências significativas, especialmente no que concerne à centralidade da relação entre sociedade e natureza, à valorização de práticas de manejo sustentável do território e à ênfase em formas coletivas de organização social. Em ambos os contextos, observa-se uma crítica à racionalidade produtivista moderna e a busca por modos de vida orientados por princípios de reciprocidade, interdependência ecológica e responsabilidade intergeracional. Práticas como a agroecologia, a autogestão comunitária e a tomada de decisões por consenso, comuns em diversas ecovilas, dialogam com sistemas indígenas de governança baseados na deliberação coletiva e no conhecimento ecológico tradicional acumulado ao longo de gerações.

Entretanto, as divergências são igualmente relevantes. As culturas indígenas amazônicas constituem formações socioculturais historicamente situadas, enraizadas em cosmologias específicas e em regimes ontológicos nos quais a distinção entre natureza e cultura frequentemente se apresenta de modo relacional e não dualista. Tais perspectivas se articulam a territorialidades ancestrais, línguas próprias e sistemas cosmológicos complexos, que não podem ser reduzidos a modelos contemporâneos de sustentabilidade. Já as culturas regenerativas de ecovilas emergem, em grande medida, como projetos intencionais de grupos predominantemente urbanos, frequentemente vinculados a movimentos ambientalistas globais e a redes transnacionais de inovação socioecológica.

Embora inspiradas, por vezes, em saberes indígenas, tais iniciativas operam em marcos epistemológicos híbridos, que combinam ciência ecológica, espiritualidades contemporâneas e práticas alternativas de economia solidária.

Assim, se há pontos de contato no plano ético e ecológico, as diferenças históricas, cosmológicas e políticas entre esses contextos exigem cautela analítica, a fim de evitar tanto idealizações quanto apropriações simplificadoras. O diálogo intercultural entre culturas indígenas amazônicas e comunidades regenerativas pode ser fecundo, desde que pautado pelo reconhecimento da autonomia indígena, pela valorização de seus sistemas próprios de conhecimento e pela crítica às assimetrias estruturais que marcam tais encontros.

Constituindo as culturas infantis das crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó por meio das relações sociais que estabelecem em sua comunidade, foram privilegiadas na sistematização e análise dos dados produzidos em estudo de campo na Aldeia A'Ukre as dimensões da alteridade, socialidade, corporeidade e do bem viver, com base nos referenciais teóricos desenvolvido. A corporeidade, por sua vez, sendo entendida como dimensão que permeia amplamente a cosmopráxis indígena amazônica.

Como aproximação inicial à cultura infantil indígena Mebêngokrê-Kayapó, elegemos a observação participante de três grandes práticas sociais no âmbito da relacionalidade das crianças: brincar, aprender e cuidar. A observação das relações sociais estabelecidas em seu cotidiano, seus comportamentos, suas habilidades e técnicas corporais apontaram diversas *microsocialidades* constituidoras da cosmopráxis indígena Mebêngokrê-Kayapó, das quais destacamos e sistematizamos a análise das seguintes *categorias de microsocialidades*: vínculo & autonomia; linguagem simbólico-vivencial; ação social (agência) e a pintura corporal – elemento-chave na *fabricação do corpo* própria à cultura Mebêngokrê-Kayapó. Elementos esses que, por sua vez, convergem compondo as categorias de macrosocialidades, com foco em algumas especialmente relevantes nas culturas indígenas: pertencimento & território; coletividade; sociobiodiversidade, e aqui também, a corporeidade enquanto rede de relações sociais entrelaçadas presentes na cosmopráxis indígena.

Os referenciais metodológicos de estudos etológicos, com o suporte das metodologias audiovisuais, aplicados aos dados produzidos nos permitiu, a partir do registro visual da relacionalidade corporal das crianças indígenas, revelar o progressivo domínio de técnicas corporais intrínsecas a algumas de suas práticas sociais; assim como, aos modos próprios do cuidar (*anodjá*), demonstrando a riqueza de elementos constituintes de seu *kukradjá* (*cultura*), no entendimento dessa relacionalidade vivencial trazida pela pedagogia nativa do *brincar-viver* das culturas infantis.

Por esse percurso, foram se evidenciando os fundamentos que deram suporte teórico e lentes interpretativas para desvelar e melhor compreender os modos como as crianças indígenas estabelecem seus processos próprios de relações sociais, socialidades, práticas sociais educativas e de produção de conhecimentos; elementos esses constituidores de intersubjetividades em culturas de vida indígena amazônicas. Os resultados evidenciaram ainda, a centralidade da corporeidade na constituição das alteridades e socialidades da criança, enquanto proposição fundante de sua cosmopráxis e de suas relações sociais cotidianas; e, mais notadamente, as singularidades do conceito-práxis de 'fabricação do corpo' permeando os modos de educar e cuidar nas sociedades ameríndias.

A variedade de elementos epistemológicos identificados no âmbito das redes de relacionalidades e socialidades das crianças indígenas tornou possível reconhecer e melhor compreender processos nativos de ensinar, aprender e cuidar, próprios aos modos de educação indígena; assim como, evidenciar novas (não tão novas) perspectivas que apontam modos diversos de compreender a criança e o desenvolvimento infantil, em muitos aspectos diferenciados da perspectiva ocidental sobre o tema; abrindo possibilidades de desnaturalizar a concepção de modelo universal de pequena infância e de desenvolvimento infantil. Tais evidências nos permitem inferir que a organização das sociedades indígenas e sua cosmopráxis demonstram que os modos de cuidados e de educação próprios a essas culturas favorecem a geração de fatores promotores do *viver bem* e sustentam a pedagogia nativa do *livre-brincar / brincar-viver* próprios às culturas infantis indígenas da Amazônia brasileira.

Modos esses próprios de seu *bem viver*, do *cuidar* e *educar* imersos em um *ethos* que *tece* os humanos como natureza: *somos natureza*. Os bebês, as crianças são natureza, de modo intrínseco ao seu existir corpóreo. Ao contrário da nossa cultura que nos separa cada vez mais desse *ser natureza* que somos, ao encarcerar as crianças em espaços fechados, artificiais, com restrição de movimentos, mergulhando-as em um universo plastificado e virtual; a cultura indígena não afasta os bebês dessa *condição natureza de ser*; ao contrário, a *in*corpora ao se constituir como sujeito, em suas práticas sociais cotidianas, em seu livre brincar, em seus processos próprios e autônomos de co-participação e co-criação nas partilhas de conhecimentos, nascidos da estreita relação com outros seres vivos, humanos e não humanos. É nesse ambiente rico e intenso de vida, de movimento e biodiversidade que a criança indígena em A'Ukre cresce e se desenvolve. Ali vivencia em seu corpo a percepção em cada estação das mudanças da temperatura do ar, sente o calor do sol tocando a sua pele, a canção do vento na floresta que sopra em seus ouvidos, o frescor das águas ao se banhar no rio. O banho de

chuva é sua segunda pele. São muitos elementos constituidores desse forjar individual e coletivo que chegam ao mesmo tempo desse espaço vida ao ar livre e lhes oferece o melhor convite ao seu pleno desenvolvimento; já que é na natureza e com a natureza que o nosso corpo humano tem as motivações e os desafios necessários para se autorregular e se desenvolver em toda sua potência. As palavras de Krenak traduzem de modo ainda mais claro: "Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver essa incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos" (Krenak, 2022).

Tais referenciais, somados à potencialidade dos registros imagéticos realizados como documentos inspiradores e indicadores de inúmeros aspectos da relacionalidade e corporeidade envolvidas nas relações sociais e nas práticas sociais cotidianas, revelaram nas imagens o *livre-brincar / brincar-viver* da criança indígena em seus contextos de vida comunitária na aldeia. Assim como, as contribuições desse modo de vida da infância indígena para a participação e transformação social, o protagonismo da criança e o pleno desenvolvimento da pequena infância indígena em seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos e de cultura, no que 'os brancos' poderiam compreender como uma verdadeira "pedagogia nativa".

O apreender vivo, significativo e contextualizado na *vivência* genuína do *livre brincar / brincar-viver* possibilita à criança tomar iniciativas, manifestar sua curiosidade na exploração do ambiente e de seu universo relacional, completamente inserida na vida social de sua comunidade, inspirar a imaginação inventiva e o processo criativo de apreender o mundo corporalmente com todos os seus sentidos e transformá-lo; assim como, em via de mão dupla, expressar seu mundo interior, suas emoções e sentimentos, sua leitura de mundo e se *trans*formar cotidianamente. Poderíamos dizer que o *livre brincar/ brincar-viver*, compreendido como linguagem própria à infância, enquanto um sistema complexo fisiológico e psíquico, histórico e cultural, de constituição e comunicação da criança, é uma das características da educação nativa de crianças indígenas, lhes permitindo representar seus pensamentos e sentimentos, aprender, construir e comunicar conceitos, e se constituir sociohistoricamente como pessoa, a partir de seu modo genuíno de perceber o mundo, se expressar, se relacionar e se comunicar.

Assim que, as observações em campo evidenciaram aspectos relevantes dos processos de microsocialidades das crianças indígenas Mebêngokrê-Kayapó, compreendidos como *elementos constitutivos* desse *livre brincar*, forjados na *vivência* das alteridades que permeiam as experiências cotidianas da criança, partícipe em um ambiente sociocultural comunitário favorável ao *viver bem* e a

seu modo próprio de brincar-viver. São as relações sociais que as crianças estabelecem em seu universo relacional que constroem as microsocialidades próprias à cosmopráxis de sua cultura, manifestas em seus modos de vida. Vale salientar que a cosmopráxis dos povos Kayapó está intrinsecamente ligada ao meio ambiente e à espiritualidade, numa compreensão das relações sociais entre seres humanos e não humanos, entre mundos visíveis e invisíveis, em interdependência e interconexão ecossistêmicas.

Poderá ser útil destacar alguns componentes cruciais dessa cosmopráxis, tais como: a conexão com a natureza; o uso sustentável dos recursos naturais; os modos de vida comunitária; a luta pela proteção de seus territórios; o entendimento sobre a interdependência ecossistêmica entre todos os seres; a valorização da vida comunitária e da solidariedade, a troca e a reciprocidade; a noção da ética e da estética do belo (*mejkumrej*), a qual envolve valores morais e estéticos, o compartilhar recursos, o trabalho coletivo e a resolução pacífica de conflitos.

Assumindo que o estudo empreendido tenha possibilitado a sinalização de importantes fatores promotores do *viver bem* e do *brincar-viver* para as sociedades humanas e a vida planetária, evidenciamos alguns aspectos relevantes, longe de um caráter reducionista, do que pensamos ter a aprender com o *brincar-viver* das crianças indígenas e suas culturas de vida:

- ⇨ A criança como *sujeito histórico-cultural* contribui ativamente na produção do conhecimento e da cultura da qual participa, na sua formação como pessoa e como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem.
- ⇨ O reconhecimento de modos diversos de socialidades, de construção de conhecimentos e de outras formas de viver a infância e de educação das crianças, para além do modelo de sociedade escolarizada.
- ⇨ Concebermos as relações sociais cotidianas das crianças indígenas como fontes criadoras de saberes, conhecimentos, alteridades e socialidades transformadoras.
- ⇨ Os modos de cuidados e de educação próprios às culturas indígenas favorecem a geração de fatores promotores do *viver bem* e sustentam a pedagogia nativa do *livre-brincar* / *brincar-viver* próprios às culturas infantis indígenas da Amazônia brasileira.
- ⇨ Reconhecer as subjetividades como construções sociais e as aprendizagens como produção coletiva.
- ⇨ Melhor compreender como ocorrem e se interconectam alteridade e socialidade como fundamentos da cosmopráxis e das relações sociais cotidianas das crianças indígenas amazônicas.

- ⇨ Melhor compreender também como se desenvolve esse profundo senso de coletividade e pertencimento, construindo identidades coletivas e individuais em seus contextos culturais específicos.
- ⇨ O brincar-viver se desenrola no convívio intergeracional, no qual vivenciam ciclos de aprendizagens em que cada geração traz seu conhecimento e perspectivas únicas, promovendo uma compreensão profunda da diversidade geracional e da interdependência social.
- ⇨ A importância da harmonia entre os seres humanos e a natureza, numa relação de interconexão e interdependência.
- ⇨ A promoção da diversidade cultural e a proteção ao patrimônio humano e ambiental da região amazônica.
- ⇨ A necessidade de proteção e apoio aos direitos indígenas na Amazônia; mais notadamente, das infâncias amazônicas e nelas, as crianças indígenas.
- ⇨ A necessidade da promoção de abordagem educativa mais aberta e diversificada do mundo, não hierárquica e não linear ao pensamento, sugerindo uma mudança de paradigma na forma como compreendemos o pensamento, a existência e o conhecimento. Gerar, desse modo, uma pluralidade de perspectivas, em que o ser humano não seja o único centro dessa perspectiva, tão pouco o único sujeito de conhecimento.
- ⇨ A realidade é composta por multiplicidades, onde cada elemento possui uma singularidade própria, e a diferença é inerente à natureza das coisas.

Assim que, a partir dessas aproximações teóricas e dos dispositivos metodológicos desenvolvidos, o estudo demonstrou que a cosmopráxis indígena compreende as crianças como agentes ativos na transformação de suas culturas, evidenciando elementos da organização social e cultural da Aldeia A'Ukre em que seus modos de vida comunitária encorajam as crianças a explorarem o ambiente com liberdade, a tomar iniciativas e decisões de maneira autônoma e cooperativa, tornando-as protagonistas em seus próprios processos educativos, sujeitos em seus aprendizados e co-criadoras criativas de suas culturas infantis. Seus modos próprios de brincar, aprender, cuidar e partilhar conhecimentos evidenciaram processos educativos de observação, vinculação e autonomia, (re)produção, criação e de aprendizado vivencial, delineando os contornos do *livre-brincar / brincar-viver* de suas culturas infantis, elementos constituidores de uma verdadeira "pedagogia nativa". Observou-se ainda, a corporeidade na constituição das alteridades e socialidades da criança, enquanto fundamentos de sua cosmopráxis e de suas relações sociais cotidianas; e, mais notadamente, as

singularidades do conceito-práxis de 'fabricação do corpo' permeando os modos de cuidados nas sociedades ameríndias, abrindo possibilidades de desnaturalizar a concepção de modelo universal de pequena infância e de desenvolvimento infantil.

Considera-se que esta tese poderá subsidiar a epistemologia da pequena infância indígena brasileira, destacando a agência dos bebês e das crianças pequenas na manutenção e transformação dos seus sistemas socioculturais, assim como informar políticas públicas voltadas à educação infantil intercultural, na perspectiva da plena cidadania/aldeania da criança, de valores éticos de respeito e cuidado pela comunidade da vida e compromisso pela integridade ecológica planetária.

As temáticas abordadas se revestem, portanto, de maior complexidade ao se reconhecer que a colonização epistemológica produzida pelo discurso do crescimento econômico neutralizou a capacidade que a humanidade teria de repensar as alternativas ao capitalismo. Reflexão que corrobora a necessidade de estudos e ações efetivas que contribuam para a descolonização dos modos de pensamento e conhecimento hegemônicos, logo de outros modos de vida e visões de mundo; receptivos à compreensão da fluidez e não linearidade da multiplicidade de conhecimentos. *Abya Yala* emerge como esse campo fértil gestado na ancestralidade dos povos originários, cuja filosofia do *Bem Viver* nos permitirá, talvez, imaginar uma alternativa possível ao neocolonialismo, ao capitalismo neoliberal e suas nefastas consequências. Impõe-se urgente, portanto, a transição para formas alternativas de desenvolvimento, ou melhor, de *(re) envolvimento* capazes de contribuir para a preservação e regeneração da vida no planeta e que inspirem o resgate aos princípios e à celebração da vida.

Reconhecer a cosmopráxis das crianças indígenas nos permite aprender lições importantes, não como respostas fechadas às questões levantadas ou soluções mágicas aos males da humanidade, mas antes como caminhos possíveis e reflexões necessárias na contemporaneidade da humanidade, na medida em que o cenário é de crise civilizatória diante da impossível continuidade do modelo industrialista e predador baseado na luta do homem contra a natureza. Precisaremos, portanto, nos apropriar do poder individual e coletivo de mudança, provocar a *correção de rota*, e forjar uma *nova visão de mundo*, um novo futuro para as crianças; logo, para a humanidade; que, efetivamente, considere, respeite e inclua as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de suas histórias e culturas.

Referências

Abbeville, C. (1874). *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças*. Typ. do Frias.

Acosta, A. (2016). *O bem viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Elefante.

Aguiar, J. (2022). *A infância do Brasil*. Editora Nemo.

Alcântara, L. C. S., & Sampaio, C. A. C. (2017). Bem viver: (De)colonização como processo de resistência das comunidades indígenas. *Anais do ENANPUR*, 17(1).

Almeida, S. (2021). Necropolítica e neoliberalismo. *Caderno CRH*, 34, e021023.

Araújo, M. E., Ramalho, C. W., & Melo, P. W. (2020). Pescadores artesanais, consumidores e meio ambiente: Consequências imediatas do vazamento de petróleo no estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(1), e00230319. https://doi.org/10.1590/0102-311x00230319

Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Mariner Books.

Ariès, P. (1986). *História social da infância e da família* (2ª ed.). Guanabara.

Assy, B., & Rolo, R. (2019). Concretização inventiva de si a partir da perspectiva do outro: Notas a uma antropofilosofia decolonial em Viveiros de Castro. *Revista Direito e Práxis*, 10(4), 2367–2398.

Barreto, C. (2014). Modos de figurar o corpo na Amazônia pré-colonial. *Actes & Mémoires de l'Institut Français d'Études Andines*, 37, 123–131.

Beltrão, J. (2003). Brincadeira ou lazer: Um olhar antropológico. *Licere*, 6(1), 46–60.

Bertolotto, F. (2020). Brasil vai na contramão do mundo e aumenta emissões com desmatamento. https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/05/21/brasil-vai-na-contramao-do-mundo-e-aumenta-emissoes-com-desmatamento.htm

Bittar, M., & Ferreira, A., Jr. (2000). Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(199), 452–463.

Blumenberg, H. (1997). *Die Legitimität der Neuzeit*. Suhrkamp.

Boto, C. (2002). O desencantamento da criança: Entre a Renascença e o século das luzes. In M. Freitas & M. Kuhlmann Jr. (Eds.), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 11–60). Cortez.

Brandão, A. F. (1997). *Diálogos das grandezas do Brasil*. Fundação Joaquim Nabuco; Massangana.

Bruce, M. (2016). Em busca do bem viver: Desafios e possibilidades a partir da Bolívia. In *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos: História e Democracia.* ANPUH/UNB.

Buecke, J. E. O., Albuquerque, M. B., & França, M. G. S. (Eds.). (2021). *História da educação na Amazônia colonial: Instituições e práticas educativas*. CRV.

Cabral, R. R. (2018). NEKREJXI: Etnografia performada da festa Bemp Mebêngôkre-Kayapó (Tese de doutorado). Universidade Federal do Pará.

Capra, F. (2006). A *teia da vida: Uma concepção científica dos sistemas vivos*. Cultrix.

Cardim, F. (1978). *Tratados da terra e gente do Brasil*. Companhia Editora Nacional.

Castro-Gómez, S. (2005a). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 87–95). CLACSO.

Castro-Gómez, S. (2005b). *La postcolonialidad explicada a los niños*. Universidad del Cauca; Universidad Javeriana.

Cavalcante, R. (2006). Abraçando a educação biocêntrica. In F. E. V. Flores (Ed.), *Educação biocêntrica: Aprendizagem visceral e integração afetiva*. Evangraf.

Chambouleyron, R. (2015). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. Del Priore (Ed.), *História das crianças no Brasil* (pp. 56–83). Contexto.

Charlot, B. (1986). *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.* PUC.

Cohn, C. (2000). A criança indígena: A concepção Xikrin de infância e aprendizado (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo.

Cohn, C. (2002). A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In A. L. Silva, A. V. L. Macedo, & A. Nunes (Eds.*), Crianças indígenas: Ensaios antropológicos*. Global.

Cook-Gumperz, J., & Corsaro, W. A. (1986). Introduction. In J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro, & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 1–11). Mouton.

Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1).

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113–134.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.

Craidy, M., & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil: Pra que te quero?* Artmed.

Cruz, J. G. (2015). Organização político-cultural e interculturalidade na gestão dos territórios indígenas para o bem viver no Rio Negro-AM (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Amazonas.

Cruz, V. C. (2005). Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar (Resenha*). GEOgraphia*, 7(13).

Dalmolin, G. (2002). *Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas*. UCDB.

Dalmolin, G. (2004). *O papel da escola entre os povos indígenas: De instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. EDUFAC.

Dávalos, P. (2008a). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay y las teorías del desarrollo. http://www.alainet.org/es/active/25617

Dávalos, P. (2008b). El Sumak Kawsay o el buen vivir y las cesuras del desarrollo. América Latina en Movimiento. http://www.alainet.org/es/active/23920

Dávalos, P. (2011). Sumak Kawsay (La vida en plenitud). In S. A. Cantalapiedra (Coord.), *Convivir para perdurar*. Dialnet.

Del Priore, M. (1996). O papel branco: A infância e os Jesuítas na colônia. In *História da criança no Brasil.* Contexto.

Del Priore, M. (2015). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In M. Del Priore (Ed.), *História das crianças no Brasil* (pp. 84–106). Contexto.

Demarchi, A. (2013). Figurar e desfigurar o corpo. In E. Lagrou & C. Severi (Eds.), *Quimeras em diálogo* (pp. 247–276). 7Letras.

Demarchi, A. (2014). Kukràdjà Nhipêjx/Fazendo cultura (Tese de doutorado). UFRJ.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3ª ed.). Atlas.

Dilger, G., & Pereira Filho, J. (2016). Ousar pensar "fora da caixa". In G. Dilger, M. Lang, & J. Pereira Filho (Eds.), *Descolonizar o imaginário* (pp. 13–22). Fundação Rosa Luxemburgo.

Draibe, S. M., & Riesco, M. (2011). Estados de bem-estar social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. *Sociologias*, 13(27), 220–254. https://doi.org/10.1590/S1517-45222011000200009

Durkheim, É. (1978). *Educação e sociologia*. Melhoramentos.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad*". Plural Editores.

Dussel, E. (1995). *Filosofia da libertação: Crítica à ideologia da exclusão*. Paulus.

Dussel, E. (2001). *Europa, modernidad y eurocentrismo. In Hacia una filosofía política crítica*.

ECOA. (2020, May 21). Brasil vai na contramão do mundo e aumenta emissões com desmatamento. https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/05/21/brasil-vai-na-contramao-do-mundo-e-aumenta-emissoes-com-desmatamento.htm

Fany, R., Klein, T., & Santos, T. M. (Orgs.). (2023). Povos indígenas no Brasil: 2017–2022. Instituto Socioambiental. https://static.poder360.com.br/2023/04/estudo-ISA-obras-impacto-terras-indigenas.pdf

Faraco, C. A., et al. (Orgs.). (1988). *Uma introdução a Bakhtin*. Hatier.

Fernandes, N., & Caputo, S. G. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? *Sociedade e Infâncias*, 5, 5–19.

Ferreira, A. G. (2002). A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In M. Freitas & M. Kuhlmann Jr. (Eds.), *Os intelectuais na história da infância*. Cortez.

Ferreira, A. G. (2014). A educação no Portugal barroco: Séculos XVI a XVII. In M. Stephanou & M. H. Bastos (Eds.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (pp. 56–76). Vozes.

Freitag, B. (1993). Habermas e a filosofia da modernidade. Perspectivas: *Revista de Ciências Sociais*, 16, 23–45.

Freyre, G. (2004). *Sobrados e mucambos: Decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. Global.

Freyre, G. (2006). *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.* Global.

Gélis, J. (2009). A individualização da criança. In R. Chartier (Ed.), *História da vida privada: Da renascença ao século das luzes* (Vol. 3, pp. 305–320). Companhia das Letras.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.

González Stephan, B. (1995). Modernización y disciplinamiento. In B. González Stephan, J. Lasarte, G. Montaldo, & M. J. Daroqui (Eds.), *Esplendores y miserias del siglo XIX* (pp. xx–xx). Monte Ávila Editores.

González Stephan, B. (1996). Economías fundacionales. In B. González Stephan (Ed.), *Cultura y Tercer Mundo*. Nueva Sociedad.

Gordon, C. (2011). Em nome do belo: O valor das coisas Xikrin Mebêngôkre. In F. Silva & C. Gordon (Eds.), *Xikrin: Uma coleção etnográfica*. EDUSP.

Gutiérrez, G. (1980). *La fuerza histórica de los pobres*. CEP.

Gutiérrez, G. (1985). *Beber no próprio poço: Itinerário espiritual de um povo*. Vozes.

Habermas, J. (1973). *Legitimation problems in late capitalism*. Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (2002a). *O discurso filosófico da modernidade: Doze lições*. Companhia das Letras.

Illich, I. (2008). *Collected works*. Fondo de Cultura Económica.

Khouri, M. M. (2009). Rizoma e educação: Contribuições de Deleuze e Guattari. In *Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social*. ABRAPSO.

Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.

Lafargue, P. (1999). *O direito à preguiça*. Hucitec/Unesp.

Lagrou, E. (2007). *A fluidez da forma: Arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica*. Topbooks.

Lander, E. (Ed.). (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.* CLACSO.

Latouche, S. (2014). Existirá uma vida após o desenvolvimento? *Estudos de Sociologia*, 2(16), 217–230.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Legitimate peripheral participation. In J. Lave & E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Leitão, M. (n.d.). O mal avança nas sombras. https://blogs.oglobo.globo.com/miriam-leitao/post/o-mal-avanca-nas-sombras.html

Lévinas, E. (2010). *Entre nós: Ensaios sobre alteridade* (5ª ed.). Vozes.

Lévi-Strauss, C. (1970). *O pensamento selvagem*. Nacional.

Lévi-Strauss, C. (1996). *Tristes trópicos*. Companhia das Letras.

Lukács, G. (2010). *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. Boitempo.

Lyotard, J.-F. (1990). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Rei.

Marcellino, N. C. (2001). Políticas de lazer: Mercadores ou educadores? In N. C. Marcellino (Ed.), *Lazer e esporte: Políticas públicas* (pp. 5–29). Autores Associados.

Martins, R., & Marés, C. (2023). Marco temporal faz indígenas ocuparem os palácios de mármore de Brasília. Sumaúma. https://sumauma.com/marco-temporal-faz-indigenas-ocuparem-os-palacios-de-marmore-de-brasilia/

Mato, D. (2014). *Universidades indígenas en América Latina: Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. ISEES, 14.

Mauss, M. (1969). *Transmission de la cohésion sociale: Tradition, éducation. In Oeuvres* (Vol. 3, pp. 328–346). Les Éditions de Minuit.

Mauss, M. (1991). *Técnicas y movimientos corporales. In Sociología y antropología*. Tecnos.

McCallum, C. (1998). Alteridade e sociabilidade kaxinauá. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(38).

Meira, T. A. B. (2016). É que Narciso acha feio o que não é espelho: Resenha de Metafísicas canibais. *Cadernos de Campo*, 25(21) USP.

Meliá, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, XIX (49).

Mendonça, J. M. (2005). Pensando a visualidade no campo da antropologia: Reflexões e usos da imagem na obra de Margaret Mead (Dissertação de mestrado). UNICAMP.

Mendonça, J. M. (2010). Margaret Mead, Bali e o atlas do comportamento infantil. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 315–348.

Mendonça, J. M. (2012). Visual anthropology in post-colonial worlds. *Vibrant*, 9(2).

Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção* (4ª ed.). WMF Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (1992). *O visível e o invisível* (3ª ed.). Perspectiva.

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Mignolo, W. D. (2008a). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287–324.

Mignolo, W. D. (2008b). Novas reflexões sobre a ideia da América Latina. Caderno CRH, 21(53), 239–252. https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MXjkNYT8BhfGSkg38P46csk/?format=pdf&lang=pt

Mignolo, W. D. (2010). Estéticas decoloniales: Sentir-pensar-hacer. Facultad de Artes ASAB. http://www.youtube.com/watch?v=mqtqtRj5vDA

Mignolo, W. D. (2020). *Histórias locais/projetos globais*. Editora UFMG.

Neves, J. G., Azevedo Machado, E. M., & Castro de Paula, L. (2022). Entre as crianças indígenas Zuimã e Tauhitê: Roquette-Pinto e os povos Pareci e Nambikuara. *Revista Exitus*, 12(1). https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1946

Novaes, A. (2006a). Perto de um mundo distante. In A. Novaes (Ed.), *Oito visões da América Latina.* Senac.

Novaes, A. (Ed.). (2006b). *Oito visões da América Latina*. Senac.

Nunes, A. (1997). Sociedade das crianças A'uwe-Xavante (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo.

Nunes, A. (2011). A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: Revisitando um estudo antropológico sobre a infância. *Poiésis*, 4(8), 342–359.

Nunes, A., & Carvalho, M. (2009). Infâncias em povos indígenas no Brasil: Idade, gênero e construção da pessoa. *Revista*, 21.

Odent, M. (2002). *A cientificação do amor*. Terceira Margem.

Pereira, E. (2007). Os curumins da terra brasílica: A educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

Pereira, J. M. (2019). A teoria da necropolítica e a colonialidade no Brasil contemporâneo. *Horizontes Antropológicos,* 25(55), 367–371.

Pérez, A. (2007). Escola indígena: Uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. *Perspectiva*, 25(1), 227–244.

Perrone-Moisés, B. (2006). Mitos ameríndios e o princípio da diferença. In A. Novaes (Ed.*), Oito visões da América Latina*. Senac.

Pimenta, J. (2018a). Desenvolvimento sustentável e povos indígenas: Os paradoxos de um exemplo amazônico. *Anuário Antropológico*, 28(1), 115–150.

Pimenta, J. (2018b). "Alteridade contextualizada": Variações ashaninkas sobre o branco. *Anuário Antropológico*, 40(1), 279–306.

Pimenta, J. (2018c). "Viver em comunidade": O processo de territorialização dos Ashaninka do rio Amônia. *Anuário Antropológico*, 32(1), 117–150.

Porto-Gonçalves, C. W. (2016). [Orelha do livro]. In G. Dilger, M. Lang, & J. Pereira Neto (Eds.), *Descolonizar o imaginário*. Elefante.

Postman, N. (2012). *O desaparecimento da infância*. Graphia.

Prudente, G. (2017). Entre índios e verbetes: A política linguística na Amazônia portuguesa (1720–1759) (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará.

Quijano, A. (2007). Colonialidaddel poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

Quijano, A. (1991a). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–29.

Quijano, A. (1991b). La modernidad, el capitalismo y América Latina nacen el mismo día. *ILLA*, 10.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. In H. Bonilla (Ed.), *Los conquistadores* (pp. 437–447).

Quijano, A. (1993/1995). Modernity, identity, and utopia in Latin America. In J. Beverley et al. (Eds.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 202–216). Duke University Press.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, 9, 113–121.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.*), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. (pp. 201–245). CLACSO.

Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Rancière, J. (2012). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Nueva Visión.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.

Rosa, G. (2023). Pluriversidad Amawtay Wasi: A luta indígena pelo direito à educação superior. https://docplayer.com.br/27902646

Santos, B. S. (2002). In Feldman-Bianco, Bela & Capinha, Graça, 2000. (p.36). Apud Dalmolin: Multiculturaismo, Diferenças e Convivência. Por uma cultura do "Outro". *1ª Conferência Internacional de Educação* - SEMED/Ribeirão Preto.

Santos, B. S. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Santos, B. S. (2010b). Para além do pensamento abissal. In B. S. Santos & M. P. Menezes (Eds.), *Epistemologias do sul* (pp. 31–83). Cortez.

Santos, C. B. (2019). A (re)organização do território e bem viver para os povos indígenas do Alto Rio Negro (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Amazonas.

Santos, B. K. (2019). Corpo-papel: Um estudo imagético sobre o acervo Lux Vidal das pinturas Kayapó-xikrin. (Dissertação de Mestrado) USP.

Sarango, L. F. (2009). Universidad Amawtay Wasi. In D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* UNESCO.

Sarmento, M. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, 23(78).

Sarmento, M. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In L. Torres & J. Palhares (Eds.), *Metodologias de investigação*. Húmus.

Seeger, A., DaMatta, R., & Viveiros de Castro, E. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In J. P. Oliveira Filho (Ed.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil* (pp. 11–29).

Seeger, A. (1980). *Corporação e corporalidade. In Os índios e nós*. Campus.

Schaden, E. (1976). Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, 14(152), 23–32.

Silva, A. N. B. A. (2010). Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais. (Tese de Doutoramento) - Universidade do Minho.

Silva, A. L., & Ferreira, M. K. (Eds.). (2001). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. Global.

Silva, A. L. (2001). Uma antropologia da educação no Brasil? In A. Silva & M. Ferreira (Eds.), *Antropologia, história e educação* (pp. 29–43). Global.

Silva, A. L., Macedo, A. V. L., & Nunes, A. (Eds.). (2002). *Crianças indígenas: Ensaios antropológicos.* Global.

Silva, C. (2003). Sistemas corporais interativos mãe-bebê na depressão materna (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.

Silva, C. (2012). Escolarização da primeira infância e educação infantil: uma reflexão crítica sobre a escolarização de bebês (Especialização). Universidade de Brasília.

Silva, F. (2019). Pachakuti e a história da modernidade nos mares do Sul*. Interritórios*, 5(8).

Silva, R. H. D. (2000). Escolas em movimento. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 31–46.

Silva, V. (2023). *Amazônia: por que é tão difícil conservá-la?* FAUNA NEWS

Simmel, G. (1986). *Sociologia 1 e 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza.

Siracusa, G. (2019). Pensamento ameríndio e a ideia de América Latina. *REBELA*, 9(2) - p. 296.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104.

Sirota, R. (1994). L'enfant dans la sociologie de l'éducation. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1–2, 147–163.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7–31.

Soares, L. J. (2012). Educação biocêntrica (Dissertação de mestrado). UFPB.

Sousa, A. M. B. (2010). *Gestão do cuidado e educação biocêntrica*. UFSC.

Spitz, R. (2004). *O primeiro ano de vida* (3ª ed.). Martins Fontes.

Tassinari, A. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos. In A. Silva & M. Ferreira (Eds.), *Antropologia, história e educação* (pp. 45–70).

Tassinari, A. (2014). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, 13, 11–25.

Toneto, B. (2007). Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins? *Revista Criança*, 43. MEC.

Turner, T. (1987). Da Cosmologia à Ideologia: resistência, adaptação e consciência social entre os Kaiapó. *Simpósio "Pesquisas Recentes sobre a Etnologia e História Indígena na Amazônia*". Associação Brasileira de Antropologia - Museu Goeldi.

Turner, T. (1992). Os Mebêngôkre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In M. C. Cunha (Ed.), *História dos índios no Brasil*. Companhia das Letras. FAPESP

Vidal, L. (1977). *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira*. Hucitec.

Vidal, L. (1978). A pintura corporal entre índios brasileiros. *Revista de Antropologia*, vol. 2 (2ª parte).

Vidal, L., & Müller, R. (1992). *Grafismos indígenas: Estudos de antropologia estética*. Edusp.

Viveiros de Castro, E. (1987). A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In J. P. Oliveira Filho (Ed.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil.*

Viveiros de Castro, E. (1996). Pronomes cosmológicos e perspectivismo ameríndio. *Mana*, 2(2), 115–144.

Viveiros de Castro, E. (2005). *Metafísicas canibais*. Cosac Naify.

Viveiros de Castro, E. (2013). *A inconstância da alma selvagem* (5ª ed.). Cosac Naify.

Viveiros de Castro, E. (2014). in Bull, P. Contra-Antropologia, Contra o Estado. *Revista Habitus*. 12(2).

Viveiros de Castro, E. (2016). *Os involuntários da pátria. Povos Indígenas no Brasil 2011-2016*. Instituto Socioambiental.

Wagner, R. (2017). *A invenção da cultura*. Ubu.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo globa*l. Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152.

Winnicott, D. W. (1982). Por que as crianças brincam. In *A criança e o seu mundo* (pp. 161–165). LTC.

Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*. http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf.

Zanotti, L. (2014). Political ecology of movement. *Journal of Political Ecology*, 21.

ANEXOS

1. Autorização de uso de imagem (modelo adotado) 508
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo adotado) 509

Autorização de Uso de Imagem

Pelo presente termo de autorização para uso de imagem e de divulgação de entrevista/depoimento do (a) indígena _____ portador(a) da carteira de identidade nº _____ , residente e domiciliado (a) na Aldeia Aukre, localizada na TI-Kayapó/Pará, AUTORIZA, expressamente a utilizar a sua imagem e sua entrevista nas matérias de divulgação de resultados e de informações sobre o projeto: **CRIANÇAS DA AMAZÔNIA INDÍGENA: o brincar-viver e as relações sociais da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó**, por meio de mídia impressa, vídeo ou internet.

Fica autorizada gratuitamente a ampla utilização do material objeto do presente termo, de forma integral ou parcial, podendo ser, inclusive, disponibilizado e utilizado por terceiros, não sendo limitado aos seguintes fins: ensino, estudo e pesquisa; publicação e divulgação; fotojornalismo; produção de obras novas e/ou derivadas; utilização cinematográfica e participação em premiações audiovisuais; utilização audiovisual em geral, incluindo DVD, Internet e todas as tecnologias e mídias digitais existentes ou que venham a serem desenvolvidas no futuro, aptas a portar sons e/ou imagens; citação dramática em artes cênicas e utilização em televisão aberta ou fechada.

A presente autorização de uso de imagem abrange, exclusivamente, a concessão de uso da imagem e de entrevista para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução, deverá ser previamente autorizada para tanto.

_____

Local/Data

_____

Assinatura:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do projeto de pesquisa:
Crianças da Amazônia indígena: o brincar-viver e as relações sociais da pequena infância Mebêngokrê-Kayapó

Sua comunidade foi convidada a participar do projeto de pesquisa mencionado acima. Este documento inclui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo é de grande importância; entretanto, se desejar desistir a qualquer momento, não causará nenhum prejuízo para você. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Recebi uma via deste Termo de Consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
Eu,_____,

residente e domiciliado na: _____ portador(a) do documento de identidade: _____, nascido(a) em: ____/____/_____, concordo livre e espontaneamente em participar do estudo, obtive todas as informações a ele pertinentes e que, mediante consulta à comunidade, declaro que esta manifesta concordância na realização do presente estudo em nossa comunidade.

Estou ciente de que:
I. A instituição responsável pelo estudo é a Universidade do Minho/Portugal, tendo como pesquisadora responsável: Clarisse Filiatre F. da Silva, juntamente com seus orientadores, o Prof. Dr. Fernando Ilídio (UMinho/Portugal) e o Prof. Dr. Glenn Shepard (UFAM/Brasil).
II. Este estudo contribuirá para subsidiar a epistemologia da pequena infância indígena brasileira, evidenciando o protagonismo das crianças indígenas em suas relações sociais e em seu brincar-viver próprios de sua cultura, manifestos nos processos educativos da pedagogia nativa; bem como, para os intercâmbios possíveis entre culturas infantis indígenas e às de outras crianças em contextos socioculturais diversos. Assim como, informar políticas públicas voltadas à educação infantil intercultural, na perspectiva da plena cidadania/*aldeania* da criança, de valores éticos de respeito e cuidado pelas cosmopráxis indígenas amazônicas, pela comunidade da vida e compromisso pela integridade ecológica planetária.
III. Para a realização deste estudo, a pesquisadora buscará informações no convívio cotidiano da nossa comunidade sobre os modos como as crianças estabelecem seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos, constituidores de uma pedagogia nativa própria; por meio de suas relações sociais, práticas sociais educativas e de comunicação, assinalando traços distintivos do modelo escolar convencional.
IV. Os recursos metodológicos de pesquisa que poderão viabilizar a consecução dos objetivos pretendidos são: a Observação participante - como modo de conhecer o grupo e interagir com as crianças, para a identificação das culturas indígenas no contexto comunitário de suas aldeias e/ou em contexto urbano; Caderno de campo – como instrumento necessário para consignar dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa, na escuta e olhares das culturas no contexto comunitário e domiciliar; Recursos audiovisuais – recolhendo e identificando o que pensam, sentem e visualizam as crianças; a Roda de conversa – dando vozes às crianças sobre a cosmovisão indígena e suas culturas de pares e, para identificar modos próprios de vida em coletividade e de compartilhamento de

conhecimentos; Entrevista semiestruturada – com os/as lideranças e cuidadores principais, parte importante do processo educativo das crianças sujeitos da pesquisa.
V. Este estudo será realizado com as crianças da nossa comunidade, prioritariamente na faixa etária que inclui desde o bebê recém-nascido até 6 anos de idade; também considerando aquelas maiores que exerçam o papel de cuidadoras dos pequeninos. Também será considerada a participação de alguns adultos cuidadores de referência das crianças, especialmente as mulheres/mães; e ainda, professores e lideranças relevantes.
VI. Nossa comunidade tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento que considerar conveniente, sem necessidade de dar qualquer explicação.
VII. Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, contudo, concordo que sejam divulgados em publicações científicas desde que meus dados pessoais e dos demais participantes não sejam mencionados, garantindo a confidencialidade das informações pessoais e imagens dos participantes, mediante aplicação de filtros sobre a fisionomia das pessoas em todas as fotos incluídas na tese e publicações associadas, para que os indivíduos não sejam identificáveis.
VIII. Todos os resultados obtidos na pesquisa serão entregues à nossa comunidade pelos pesquisadores através de apresentações orais e relatórios, estando prevista a produção de um pequeno documentário sobre o tema, em parceria com os cineastas indígenas de nossa aldeia, atuantes em nosso centro de mídias.
IX. Caso desejarmos, poderemos tomar conhecimento do andamento da pesquisa a qualquer momento.
X. Estou ciente de que o estudo propõe o registro audiovisual das nossas crianças e de nossa comunidade. Por isso:
( ) concordo que sejam incluídas em publicações científicas, se necessário.
( ) concordo que sejam apresentadas em palestras para profissionais.
( ) não concordo que sejam incluídas em nenhum tipo de publicação ou apresentação.

XI. Mesmo tendo recebido um consentimento coletivo para realizar a pesquisa, os indivíduos e famílias, assim como as crianças envolvidas, têm total liberdade de se retirar da pesquisa em qualquer momento.

TI Kayapó/PA, Aldeia Aukre, Data: _____de_____ de 20____ .

_____
Assinatura do (a) participante/Liderança

_____
Assinatura do (a) pesquisador(a)